

**'N ONDERSOEK NA DIE DOELTREFFENDHEID EN RELEVANSIE
VAN DIE KURRIKULUM VIR SPESIALE ONDERWYS**

deur

MATTHIAM JACOBUS THERON

voorgelê luidens die vereistes

vir die graad

DOCTOR EDUCATIONIS

in die vak

DIDAKTIEK

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

PROMOTOR: PROFESSOR M. DRECKMEYR

MEDE-PROMOTOR: DOKTOR E.J. DERBYSHIRE

NOVEMBER 1994

Ek verklaar hiermee dat 'n Onderzoek na die doeltreffendheid en relevansie van die kurrikulum vir Spesiale Onderwys my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het.

:.....
M.J. THERON

DANKBETUIGINGS

My opregte dank aan elkeen wat 'n bydrae gelewer het by die skryf van hierdie proefskrif, in besonder:

- * Prof. M. Dreckmeyr en dr. E.J. Derbyshire vir hulle besondere en bekwame leiding;
- * Prof. W.A. Landman vir sy belangstelling en aanmoediging;
- * Dr. D.E. Botha vir sy aansporing en stimulerende gesprekke;
- * Mej. Francis Bosch vir haar hulp met die rekenaar en tikwerk;
- * My eggenote, Elza, sonder wie se onbaatsugtige liefde hierdie ideaal nie verwesenlik sou kon word nie;
- * My kinders, Malinda en Leon, vir die ouertyd wat hulle moes ontbeer; en
- * My moeder en skoonouers, vir hulle belangstelling.

SOLI DEO GLORIA!

Opgedra aan: Alle minderbevooregte kinders, in besonder spesialeskoolkinders.

OPSOMMING

Ten einde 'n kurrikulum relevant en doeltreffend te kan hou, is dit noodsaaklik om die kurrikulum gereeld te evalueer en dienoooreenkomstig die bevindinge aan te pas, indien nodig.

Spesiale skole in Suid-Afrika beskik oor 'n eiesoortige kernkurrikulum wat hoofsaaklik ontwikkel is vir leerders wat primêr verstandelik matig gestrem is. Om verskeie redes, waarvan die belangrikste is, dat die meerderheid leerders wat hulle tans in spesiale skole bevind nie verstandelik matig gestrem is nie, word die werklike doeltreffendheid en relevansie van hierdie kurrikulum bevraagteken.

Die doel van hierdie navorsing was derhalwe om die doeltreffendheid en relevansie van die kernkurrikulum wat vir die meerderheid spesiale skole in Suid-Afrika van toepassing is, te bepaal.

'n Sekondêre doel van die ondersoek was om 'n kurrikulum-evalueringsmodel te ontwikkel aan die hand waarvan kurrikulumevalueerders 'n kurrikulum vanuit 'n literatuurperspektief sou kon evalueer.

Ten einde die ondersoek teoreties te fundeer, is 'n literatuurondersoek onderneem na die grondslae en komponente van 'n kurrikulum. Op grond van die navorsingsresultate is die kurrikulumevalueringsmodel ontwikkel.

Twee van die kurrikulumgrondslae wat by wyse van die navorsing blootgelê is, is die leerder en die gemeenskap. By wyse van 'n literatuur- en dokumentasie-ondersoek is bepaal wat die eise is wat spesialeskoolleerders en die gemeenskap aan die kernkurrikulum vir spesiale skole stel. Aan die hand van hierdie bevindinge is kurrikulumevalueringskriteria ontwikkel waarmee die kernkurrikulum vir spesiale skole toe geëvalueer is.

By die toepassing van hierdie kriteria is gevind dat die kernkurrikulum vir spesiale skole in vele opsigte nie behoorlik aan die eise van die leerders en die gemeenskap voldoen nie. Die gevolgtrekking kon derhalwe gemaak word dat die kernkurrikulum vir spesiale skole oor die algemeen nie doeltreffend en relevant genoeg is nie. Aanbevelings is gemaak oor hoe die kernkurrikulum moontlik meer doeltreffend en relevant gemaak kan word.

SUMMARY

Sustaining curriculum relevance and effectiveness, necessitates regular curriculum evaluation and adjustment in concurrence with the evaluation results.

Special schools in South Africa have at their disposal their own peculiar curriculum which was developed mainly for learners who are primarily mildly mentally disabled. For various reasons, the most important of which is that the majority of learners currently in special schools are not mildly mentally disadvantaged, the relevancy and effectiveness of this curriculum are questioned.

The primary aim of this research was therefore to determine if the core curriculum for special education, which is applicable to the majority of special schools in South Africa, is relevant and effective.

A secondary aim of this investigation was to develop a model for curriculum evaluation by means of which curriculum evaluators would be able to evaluate a curriculum from a literature perspective.

With a view to founding this research theoretically, literature research was conducted into the foundations and components of the curriculum. On the basis of the research findings, the model for curriculum evaluation was developed.

Two of the curriculum foundations that were disclosed by means of the research, were the learner and the community. By means of an investigation of literature and other relevant documentation, the demands made on the curriculum by the learner and the community, were determined. On the basis of these findings, criteria were developed by means of which the core curriculum for special schools was then assessed.

When the above criteria were applied, it was found that in many respects the core curriculum for special schools did not completely comply with the demands of the learners and the community. The conclusion could therefore be drawn that the core curriculum for special schools are in general not effective and relevant enough. Proposals were made on how the core curriculum could possibly be made more effective and relevant.

Key terms:

Special Education; Curriculum foundations and components; Curriculum evaluation model; Needs of special school learners; Learners that are mildly mentally disabled; Learners with other disabilities; Community needs; Vocational needs; Core curriculum; Curriculum evaluation criteria; Curriculum evaluation; curriculum effectiveness and relevance.

INHOUDSOPGAWE

| HOOFSTUK 1 | BLADSY |
|--------------------------------|--|
| INLEIDENDE ORIËNTERING | |
| 1.1 | INLEIDING EN ORIËNTERING 1 |
| 1.2 | PRAKTYKPROBLEEM EN PROBLEEMONTLEDING 6 |
| 1.3 | NAVORSINGSPROBLEEM 7 |
| 1.4 | NAVORSINGSDOEL EN -DOELWITTE 7 |
| 1.5 | AFBAKENING VAN DIE TERREIN VAN ONDERSOEK 8 |
| 1.6 | NAVORSINGSMETODES EN WERKSWYSE 9 |
| 1.7 | UITEENSETTING VAN DIE STUDIE 9 |
| | |
| HOOFSTUK 2 | |
| KURRIKULUMTEORETIESE GRONDSLAG | |
| 2.1 | INLEIDING 11 |
| 2.2 | ENKELE BEGRIPSVERKLARINGE 12 |
| 2.2.1 | Die begrip "Kurrikulum" 12 |
| 2.2.2 | Die begrip "breë kurrikulum" 12 |
| 2.2.3 | Die begrip "vakkurrikulum" 13 |
| 2.2.4 | Die begrippe "kernsillabus" en "kernkurrikulum" 13 |
| 2.2.5 | Die begrip "sillabus" 14 |
| 2.2.6 | Kurrikulering 14 |
| 2.2.7 | Kurrikulering op makro-, meso- en mikrovlak 17 |
| 2.2.8 | Evaluering 18 |
| 2.3 | 'N KURRIKULUMMODEL 18 |
| 2.4 | FILOSOFIESE AANNAMES 20 |
| 2.5 | KURRIKULUMGRONDSLAE 22 |
| 2.5.1 | Inleiding 22 |
| 2.5.2 | Die epistemologie (kennisleer) as kurrikulumgrondslag 23 |
| 2.5.3 | Die samelewing en kultuur as kurrikulumgrondslag 28 |
| 2.5.4 | Die individu as kurrikulumgrondslag 32 |
| 2.5.5 | Leerteorieë as kurrikulumgrondslag 35 |

| | | |
|---------|--|----|
| 2.6 | KURRIKULUMKOMPONENTE | 43 |
| 2.6.1 | Inleiding | 43 |
| 2.6.2 | Rasionaal | 43 |
| 2.6.3 | Kurrikulumideale, -doelstellings en -doelwitte | 45 |
| 2.6.3.1 | Inleiding | 45 |
| 2.6.3.2 | Kurrikulumideale | 46 |
| 2.6.3.3 | Kurrikulumdoelstellings | 49 |
| 2.6.4 | Kurrikuluminhoud | 56 |
| 2.6.4.1 | Inleiding | 56 |
| 2.6.4.2 | Omskrywing | 56 |
| 2.6.4.3 | Kriteria vir die seleksie van kurrikuluminhoud | 57 |
| 2.6.4.4 | Ordering van onderrigleerinhoud | 60 |
| 2.6.4.5 | Kriteria waaraan kurrikuluminhoudordering moet voldoen | 60 |
| 2.6.5 | Onderrigleerstrategieë | 61 |
| 2.6.5.1 | Begripsverklarings en verbandlegging | 61 |
| 2.6.5.2 | Beginnels wat tydens die beplanning van onder- rigleerstrategieë behoort te geld | 63 |
| 2.6.6 | Die kurrikulumkomponent evaluering | 66 |
| 2.6.6.1 | Inleiding | 66 |
| 2.6.6.2 | Die begrip evaluering | 66 |
| 2.6.6.3 | Evaluering as kurrikulumkomponent | 68 |
| 2.6.6.4 | Vorme van kurrikulumevaluering | 69 |
| 2.6.6.5 | Kriteria vir doeltreffende evaluering | 70 |
| 2.7 | KURRIKULUMEVALUERING IN HIERDIE ONDERSOEK NA DIE KURRIKULUM VIR SPESIALE ONDERWYS | 73 |
| 2.8 | SAMEVATTING | 79 |

HOOFSTUK 3

| | | |
|---|--------------------------------|----|
| DIE ONDERRIG-LEERBEHOEFTE VAN DIE SPESIALESKOOLKIND | | 81 |
| 3.1 | INLEIDING | 81 |
| 3.2 | KINDBESKOUING (KINDBEELD) | 82 |
| 3.2.1 | Die kind is 'n religieuse wese | 82 |
| 3.2.2 | Die lerende kind as 'n eenheid | 83 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 3.2.3 | Die lerende kind is opvoedbaar tot waardige en fatsoenlike mens | 85 |
| 3.2.4 | Die lerende kind is vatbaar vir sedelike vorming | 85 |
| 3.2.5 | Die kind is 'n unieke lerende wese | 86 |
| 3.2.6 | Die lerende kind is vatbaar vir kennis | 87 |
| 3.2.7 | Die lerende kind is 'n potensiële draer, bestendiger en verdediger van beskaafdheid | 88 |
| 3.2.8 | Die mens is rentmeester van God se skepping | 89 |
| 3.2.9 | Die lerende kind strewe na die realisering van selfstandigheid binne die ligveld van 'n helder toekomspektief | 90 |
| 3.3 | DIE SPESIALESKOOKIND | 92 |
| 3.3.1 | Verklaring van terme | 92 |
| 3.3.1.1 | Geremdhede en gestremdhede | 92 |
| 3.3.1.2 | Leergeremdheid | 93 |
| 3.3.1.3 | Die affektief-gedragsversteurde kind | 94 |
| 3.3.1.4 | Die milieugeremde kind | 94 |
| 3.3.1.5 | Die didakties-verwaarloosde kind | 95 |
| 3.3.1.6 | Die chroniese siek kind | 95 |
| 3.3.1.7 | Leergestremdheid | 95 |
| 3.3.1.8 | Verstandelik matig gestremde kinders | 95 |
| 3.3.1.9 | Meervoudiggestremde leerlinge | 96 |
| 3.3.1.10 | Spesialeskoolleerlinge | 96 |
| 3.3.2 | Inleiding | 97 |
| 3.3.3 | Wetlike omskrywing en identifisering van die spesialeskoolkind | 99 |
| 3.3.4 | Die ouderdom- en geslagsverspreiding van spesialeskoolleerlinge | 105 |
| 3.3.5 | Intellektuele eienskappe (gnostiese-kognitiewe voltrekkingsgebeure) | 107 |
| 3.3.6 | Die taalbehoefte van die spesialeskoolkind | 112 |
| 3.3.7 | Die affektiewe nood van die spesialeskoolkind | 113 |
| 3.3.8 | Die normatiewe-singewende (konatiewe) onderrig-leerbehoefte van die spesialeskoolkind | 115 |
| 3.3.9 | Die sosiale onderrig-leerbehoefte van die spesialeskoolkind | 118 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 3.3.10 | Die senso-fisieke onderrig-leerbehoefte van die spesialeskoolkind | 120 |
| 3.3.11 | Die beroepsonderrig-leerbehoefte van die spesialeskoolkind | 123 |
| 3.4 | SLOT | 143 |

HOOFSTUK 4

GEMEENSKAPSEISE EN -VERWAGTINGE MET BETREKKING TOT DIE KURRIKULUM VIR SPESIALE ONDERWYS

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.1 | INLEIDING | 145 |
| 4.2 | ORIËNTERING | 146 |
| 4.3 | EISE WAT DIE OUIERS EN DIE SOSIALE GEMEENSKAP AAN DIE KURRIKULUM VIR SPESIALE ONDERWYS STEL | 147 |
| 4.4 | EISE WAT WERKGEWERS AAN DIE KURRIKULUM VIR SPESIALE ONDERWYS STEL | 149 |
| 4.5 | SAAMLEEF AS GEMEENSKAPSEIS | 155 |
| 4.6 | EISE WAT DIE GEMEENSKAP MET BETREKKING TOT RELIGIE STEL | 157 |
| 4.7 | EISE WAT 'N MULTIKULTURELE GEMEENSKAP STEL | 158 |
| 4.7.1 | Definisies | 158 |
| 4.7.2 | NEPI- uitsprake | 159 |
| 4.7.3 | Die OVS- (Onderwysvernuwingstrategie-) en die KUMSA- (Kurrikulummodel vir Suid-Afrika)-dokument | 160 |
| 4.8 | VOORGESTELDE STAATSBELEID MET BETREKKING TOT DIE KURRIKULUM | 162 |
| 4.9 | SAMEVATTING | 167 |

HOOFSTUK 5

EVALUERING VAN DIE KURRIKULUM VIR SPESIALE SKOLE

| | | |
|-----|---|-----|
| 5.1 | INLEIDING | 168 |
| 5.2 | KOMPONENTE VAN DIE KERNEKURRIKULUM VIR SPESIALE | |

| | | |
|-------|---|-----|
| | SKOLE EN PROBLEME WAT TYDENS DIE ONDERSOEK DAARMEE ONDERVIND IS | 169 |
| 5.2.1 | Die doelstellings vir Spesiale Onderwys | 170 |
| 5.2.2 | Lys van vakke wat in spesiale skole aangebied word | 170 |
| 5.2.3 | Wetgewing | 172 |
| 5.3 | DIE EVALUERING VAN DIE KERNKURRIKULUM | 172 |
| 5.3.1 | Toepassing van kriteria met betrekking tot transkurrikulêre aspekte | 173 |
| 5.3.2 | Toepassing van kriteria met betrekking tot eise wat die spesialeskoolkind aan die kernkurri- kulum stel | 174 |
| 5.3.3 | Kriteria met betrekking tot beroeps en werkgewerseise wat aan die kernkurrikulum gestel word | 178 |
| 5.3.4 | Kriteria met betrekking tot differensiasie | 192 |
| 5.3.5 | Kriteria met betrekking tot verwagtinge wat die Staat aan die kernkurrikulum stel | 196 |
| 5.4 | SAMEVATTING | 198 |

HOOFSTUK 6

| | | |
|---------|--|-----|
| | SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS | 199 |
| 6.1 | INLEIDING | 199 |
| 6.2 | DIE KRITERIA WAT AANGELÊ IS EN DIE MATE WAARIN DIE KERNKURRIKULUM MIN OF MEER DAARAAN VOLDOEN | 199 |
| 6.3 | SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS | 202 |
| 6.3.1 | Gevolgtrekkings en aanbevelings met betrekking tot transkurrikulêre aspekte | 202 |
| 6.3.1.1 | Gevolgtrekking | 202 |
| 6.3.1.2 | Aanbeveling | 202 |
| 6.3.2 | Gevolgtrekkings met betrekking tot leerder- eise/-behoefte | 203 |
| 6.3.2.1 | Gevolgtrekking | 203 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 6.3.3 | Gevolgtrekkings met betrekking tot beroeps- en werkgewerseeise | 204 |
| 6.3.3.1 | Gevolgtrekking | 204 |
| 6.3.3.2 | Aanbeveling | 204 |
| 6.3.4 | Gevolgtrekkings en aanbevelings met betrekking tot differensiasie | 207 |
| 6.3.4.1 | Gevolgtrekking | 207 |
| 6.3.4.2 | Aanbeveling | 207 |
| 6.3.5 | Gevolgtrekkings en aanbevelings met betrekking tot verwagtinge wat die Staat aan die kern- kurrikulum stel | 208 |
| 6.3.5.1 | Gevolgtrekking | 208 |
| 6.3.5.2 | Aanbeveling | 208 |
| 6.4 | SLOT | 209 |

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIËNTERING

1.1 INLEIDING EN ORIËNTERING

Elke kind het die reg daartoe om doeltreffende en relevante onderwys te ontvang waardeur sy positiewe moontlikhede optimaal gerealiseer kan word. Dit beteken dat hy geregtig is daarop om onderwys te ontvang waarvan die doelwitte wetenskaplik bepaal is en wat ter sake is vir die bestemming wat hy behoort te bereik, byvoorbeeld om beroepsvolwasse te wees. Relevante en doeltreffende onderwys kan toereikend verseker word as die kurrikulum gereeld en op 'n vaste basis wetenskaplik verantwoordbaar geëvalueer word en die nodige kurrikulumaanpassings dienoooreenkomstig die evalueringsresultate betyds aangebring word. Dit beteken dat wetenskaplik verantwoorde inhoudseleksie met doeltreffendheid en relevansie as besondere kriteria en met volgehoue wetenskaplike evaluering 'n besondere infrastruktuur kan daarstel vir sinvolle funksionering van 'n instelling soos byvoorbeeld die spesiale skool.

'n Kurrikulum is doeltreffend en relevant wanneer dit daarin slaag om die doel wat vir die kurrikulum gestel is, en wat op grond van die behoeftes en eise van rolspelers met betrekking tot die kurrikulum geformuleer is, verwesenlik.

Die wêreld waarin die mens hom bevind, is vanweë spesialisering, fenominale tegnologiese ontwikkeling en 'n gepaardgaande kennisontploffing teen 'n steeds versnellende tempo besig om te verander. Hierdie verandering vind só vinnig plaas dat gebeure, sake en inligting wat vandag relevant en doeltreffend blyk te wees, môre irrelevant en ondoeltreffend kan wees. Groot druk word op die mens (en veral die kind) geplaas om hom ten opsigte van hierdie verandering te oriënteer as hy wil gedy en oorleef (Vrey 1979: 22).

Een uitwerking van hierdie snelle verandering wat plaasvind en die onderwys se skynbare onvermoë om effektief daarmee tred te hou, is toenemende kritiek ten opsigte van die relevansie en doeltreffendheid van die skoolkurrikulum (Loubser 1985: 1). Dié kritiek plaas steeds groeiende druk op die kurrikuleerder en diegene wat besluite ten opsigte van die implementering van die kurrikulum moet neem. Daarom is dit noodsaaklik dat gereelde wetenskaplike kurrikulumevaluering sal plaasvind.

Een uitkoms van hierdie druk is die klem wat in onderwysnavorsing tans al hoe meer val op kurrikulumevaluering en die verdieping van die kurrikulumevalueringsebegrip (Vgl. Loubser 1985: 1).

Volgens McCormic (1988: 2) is 'n belangrike rede wat aangevoer word waarom kurrikula geëvalueer moet word, die eis wat belastingbetalers stel dat die belasting wat hulle betaal, deur die Staat effektief en doeltreffend aangewend moet word. Dit is vir die Staat noodsaaklik om gereeld te laat evalueer of die skoolkurrikulum doeltreffend en relevant is. Kurrikuleerders het 'n verpligting teenoor dié belastingbetalers en die Staat om kurrikula voortdurend wetenskaplik te evalueer, sodat die skaars fondse vir onderwys optimaal effektief benut kan word.

Om die kurrikulum wetenskaplik te kan evalueer, is dit noodsaaklik dat die kurrikulumevalueerder 'n grondige kennis van die grondslae en komponente van die kurrikulum moet hê.

'n Besondere rede waarom kurrikulumevaluering moet plaasvind, is om die onderwyspraktyk te verbeter. Dit is bykans onmoontlik om die onderwyspraktyk te verbeter indien die kurrikulum nie op 'n wetenskaplike wyse geëvalueer word nie. Tydens kurrikulumevaluering word kurrikulumleemtes blootgelê en positiewe aspekte daarvan uitgelig. Lewy (1977: (v)) stel dit onomwonde dat, tensy nuwe vertrekpunte in die ontwikkeling van onderrigmateriale en -strategieë gepaard gaan met deurtastende en deeglike evaluering, die uiteindelijke

effektiewiteit van hierdie onderrigmateriale en -strategieë bevraagteken sal word. Dit geld ook vir onderrig-leerinhoud. Om effektiewe, doeltreffende opvoedkundigverantwoordbare kurrikula daar te stel, is kurrikulumevaluering van deurslaggewende belang en dit geld ook vir die spesiale skool.

Volgens Painter (1988: 1) moet kurrikulumevaluering nie net vir die huidige situasie voorsiening maak nie, maar moet dit ook die toekoms antisipeer. Dit is so omdat die kind groot word in 'n veranderende, komplekse en wetenskaplik-ingestelde samelewing wat hoë eise aan hom en daarom ook aan die kurrikulum stel. Kurrikulumevaluering is noodsaaklik vir toekoms-antisipering en die beplanning daarvoor.

Die samelewing waarin die mens hom tans bevind, stel besondere hoë eise aan die gewone hoofstroomonderwyskind. Daar kan verwag word dat dieselfde eise aan die spesialeskoolleerling gestel word, maar hy is minder daartoe in staat om dit te hanteer vanweë kognitiewe (verstandelike) en/of affektiewe (gevoelsmatige) en/of konatiewe (wilsbesluitnemende/normsin-gewende) tekortkominge. Indien opvoeders wil toesien dat hierdie leerlinge ten volle tot positiewe selfaktualisering kom, sal die kurrikulum vir hierdie leerlinge relevant en doeltreffend moet wees, dit wil sê ter sake vir hulle ont-plooiing/ontwikkeling.

Die Komitee van Onderwysdepartementshoofde (KODH) in Suid-Afrika het, onder andere om hierdie rede, verskillende kern-sillabuskomitees ingestel om kernsillabusse en aanverwante beleid vir 'n nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika te ontwikkel. Hierdie kernsillabusse en ander aanverwante beleid se ontwikkeling geskied op grond van situasie-analises om 'n stewige kennisbasis te verseker.

Een van hierdie komitees wat ingestel is, moet ook sodanige kernsillabusse en aanverwante beleid vir die onderwys aan leerders met spesiale onderwysbehoefte ontwikkel. Dit sluit kernsillabusse en aanverwante beleid vir Spesiale Onderwys in.

Spesiale Onderwys is onderwys wat aan leerlinge voorsien word wat primêr matig verstandelik gestremd is. Die verstandelik matig gestremde leerling ontvang tans Spesiale Onderwys in spesiale klasse verbonde aan hoofstroomskole of in spesiale skole. Die leerlinge wat Spesiale Onderwys in spesiale skole ontvang, is gewoonlik bokant die ouderdom van 12 jaar. Die meeste ander kategorieë gestremde of geremde leerlinge (soos byvoorbeeld blindes, dowses, leergestremdes) ontvang Buitengewone Onderwys in skole vir Buitengewone Onderwys. Die verskil lê hoofsaaklik in die intensiteit en gespesialiseerdheid van die hulpverlening.

Die KODH se Ad Hoc-komitee vir die Onderwys aan Leerders met Spesiale Onderwysbehoefte (OLSO) moes vanaf 1994 beleid ontwikkel vir beide Buitengewone en Spesiale Onderwys. Dié ontwikkeling moet op situasie-analises steun wat onder andere evaluering van die betrokke huidige kernsillabusse behoort in te sluit. Om sodanige evaluering te kan doen, is dit noodsaaklik dat die betrokke kernsillabusse aan die hand van kriteria geëvalueer word wat op wetenskaplikverantwoordbare wyse ontwikkel is. Die gebruik om kurrikula wat vir gewone onderwys ontwerp is slegs gering te wysig vir gebruik in Buitengewone en Spesiale Onderwys, is nie wetenskaplik verantwoordbaar nie. Bestaande kurrikulumbeginsels en -kriteria moet eerder in só 'n mate verbesonder word dat dit aansluiting vind by die besondere tekorte en behoeftes wat kinders in Buitengewone en Spesiale Onderwys openbaar. Hier word onder andere gedink aan hierdie leerlinge se fisieke belemmeringe, kognitiewe ontwikkelingsagterstande, onontwikkelde intensionaliteit, affektiewe ontwrigtinge en gebrekkige konatiewe ontwikkeling, asook aan die spesiale onderrigbehoefte wat noodwendig hieruit voortvloei. Daarbenewens is 'n verdere verbesondering van kurrikulumontwikkelingsbeginsels en -kriteria noodsaaklik wanneer kurrikula vir 'n besondere soort kind in Buitengewone en Spesiale Onderwys (byvoorbeeld die verstandelik gestremde) ontwerp word. Die rede hiervoor lê nie alleen daarin dat elke geremdheids-/gestremdheidsvorm

binne Buitengewone en Spesiale Onderwys 'n eiesoortige problematiek openbaar nie, maar ook dat alle kinders wat aan 'n besondere gestremdheid/geremdheid onderhewig is hul tekorte of probleme op 'n individuele en unieke wyse manifesteer en beleef (Derbyshire 1992: 24). Sover met 'n literatuurstudie, dokumentasie en gesprekke met kundiges en praktisyns vasgestel kon word, bestaan daar tans nie sodanige kriteria vir die evaluering van die kurrikulum vir Spesiale Onderwys in Suid-Afrika nie. Dit is noodsaaklik dat sodanige kriteria ontwikkel sal word, want daarsonder is dit feitlik onmoontlik om wetenskaplik verantwoordbaar te bepaal of die kurrikulum vir Spesiale Onderwys en al die handeling wat daaruit moet voortvloei, werklik relevant en doeltreffend is. Daar bestaan derhalwe nie alleen 'n behoefte daaraan om die kurrikulum vir Spesiale Onderwys in Suid-Afrika te evalueer nie, maar ook 'n behoefte daaraan om kurrikulumevalueringskriteria vir sodanige evaluering te ontwikkel.

Wetenskaplik-verantwoordbare kurrikulumevaluering vereis kurrikulumkundigheid, wat die vermoë om beskikbare kurrikulumevalueringskriteria te hanteer en nuwe kriteria te ontwikkel, insluit. Dit is daarom noodsaaklik om eers 'n deeglike studie te maak van die teorie onderliggend aan 'n kurrikulum en die eise wat aan die kurrikulum gestel word.

Op grond van die voorgaande blyk dit noodsaaklik te wees dat 'n deeglike studie van die teorie onderliggend aan die kurrikulum vir Spesiale Onderwys gemaak behoort te word, riglyne en kurrikulumevalueringskriteria ontwikkel behoort te word aan die hand waarvan die bestaande kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys geëvalueer kan word, die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys aan die hand van hierdie kriteria te evalueer en om moontlik op grond van die evalueringsuitkomste riglyne te voorsien waarvolgens beleid vir Spesiale Onderwys, en in besonder die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys, ontwikkel behoort te word. Die begrip riglyne verwys na kriteria (evalueringsmiddele).

1.2 PRAKTYKPROBLEEM EN PROBLEEMONTLEDING

Dit het uit talle gesprekke wat die navorser met onderwysers, skoolhoofde, bestuurslede van die belangegroep vir Spesiale Onderwys van die Transvaalse Onderwysersvereniging, lede van kurrikulumkomitees vir Spesiale Onderwys en superintendente van onderwys verantwoordelik vir Spesiale Onderwys gevoer het, duidelik geword dat hulle bedenkinge het oor die doeltreffendheid en relevansie van die kurrikulum vir Spesiale Onderwys. 'n Besondere rede vir dié bedenkinge is die feit dat daar so min spesialeskoolleerlinge is wat werk kry wat direk verband hou met die beroepsgerigte vakke wat hulle geneem het. Hierdie feit is ook bevestig tydens 'n ondersoek wat in hierdie verband in 1988 deur die Kaapse Onderwysdepartement (KOD) uitgevoer is (1988). 'n Verdere rede wat aangevoer is, is dat daar betekenisvolle ontwikkeling op die gebied van Spesiale Onderwys die afgelope twintig jaar plaasgevind het en dat hierdie ontwikkeling nie noodwendig in die kurrikulum vir Spesiale Onderwys in Suid-Afrika verreken is nie. Diegene met wie gesprekke gevoer is, was ook bekommerd oor die feit dat talle werkgewers nie die kwalifikasies wat spesialeskoolleerlinge verwerf, erken nie en dat die kwalifikasies ook nie toegang tot verdere studie verleen nie. Daar bestaan derhalwe bedenkinge oor die werklike doeltreffendheid en relevansie van die kurrikulum vir Spesiale Onderwys. Of daar werklik rede vir sodanige bedenkinge is, sal egter op 'n wetenskaplik verantwoordbare wyse vasgestel moet word.

Om te kan bepaal of 'n kurrikulum doeltreffend en relevant is, is 'n komplekse aangeleentheid wat die volgende vraagstelling noodsaaklik maak: Hoe kan op 'n wetenskaplik verantwoordbare wyse bepaal word of die kurrikulum vir Spesiale Onderwys doeltreffend en relevant is?

Die oplossing vir hierdie probleem vereis dat antwoorde op ten minste die volgende vrae gekry moet word:

- * Wat is 'n kurrikulum?
- * Wat behels kurrikulering?
- * Waarop berus 'n kurrikulum?
- * Watter eise word aan die kurrikulum gestel?
- * Wat is die doel met Spesiale Onderwys?
- * Waaruit bestaan die huidige kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys waardeur hierdie doel bereik moet word?
- * Hoe kan die kernkurrikulum geëvalueer word?
- * Watter kriteria moet aangewend word om die doeltreffendheid en relevansie van die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys te bepaal?

1.3 NAVORSINGSPROBLEEM

In die lig van die voorafgaande is die kernprobleem vir hierdie navorsing die vraag na die doeltreffendheid en relevansie van die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys wat tans in Suid-Afrika geld. Nadere ondersoek het aan die lig gebring dat daar nie 'n nasionale kernkurrikulum bestaan nie, maar dat Spesiale Onderwys hoofsaaklik verskaf word in skole wat onder beheer was van die vier ex provinsiale onderwysdepartemente.

Die kernprobleem vir hierdie navorsing is derhalwe, die vraag na die doeltreffendheid en relevansie van die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys wat deur die meerderheid spesiale skole gebruik word.

1.4 NAVORSINGSDOEL EN -DOELWITTE

Op grond van die bogenoemde navorsingsprobleem wat gestel is, kan gestel word dat die hoofdoel van hierdie ondersoek is om te bepaal of die kernkurrikulum wat tans amptelik vir die meerderheid spesiale skole geld, doeltreffend en relevant is in terme van die onderrig-leerbehoeftes van die spesiale-skoolkind en die eise wat die gemeenskap aan die kurrikulum vir Spesiale Onderwys stel. Ten einde die hoofdoel te verwesenlik word enkele doelwitte gestel.

- * Die daarstelling van 'n teoretiese grondslag vir 'n kurrikulum ten einde as basis vir die evaluering van die kurrikulum vir Spesiale Onderwys te kan dien. Dit word gedoen omdat 'n onderliggende teorie beligtende betekenis het.
- * Om die besondere onderrig-leerbehoeftes van die spesiaal-skoolkind te bepaal aangesien dit in die kurrikulum gereflekteer behoort te word.
- * Om die eise wat die gemeenskap aan Spesiale Onderwys stel, te ondersoek want dit gaan immers om die gemeenskap se kinders wat opgevoed moet word en hulle belasting wat aangewend word.
- * Om kriteria te ontwikkel aan die hand waarvan die kurrikulum geëvalueer kan word, want kriterialose kurrikulumontwikkeling kan die kurrikuleerder op dwaalweë laat beland.
- * Om die kernkurrikulum wat tans vir Spesiale Onderwys geld, krities aan die hand van hierdie kriteria te beoordeel.
- * Om kriteria-ondersteunende riglyne te gee waarvolgens die kurrikulum vir Spesiale Onderwys verbeter en verfyn sou kon word indien dit nodig sou blyk.

'n Sekondêre doel van die ondersoek is om 'n kurrikulumevalueringmodel daar te stel aan die hand waarvan 'n kurrikulum ontwikkel sou kon word.

1.5 AFBAKENING VAN DIE TERREIN VAN ONDERSOEK

Die ondersoek word beperk tot die kernkurrikulum wat op die meerderheid spesiale skole in Suid-Afrika van toepassing is.

Die ondersoek word verder beperk tot twee aspekte waarop die kurrikulum onder andere berus en wat veral van wesenlike belang is ten opsigte van die doeltreffendheid en relevansie van die kurrikulum, naamlik:

- * die besondere onderrig-leerbehoeftes van die spesiale-skoolkind; en
- * die eise wat die gemeenskap aan Spesiale Onderwys stel.

1.6 NAVORSINGSMETODES EN WERKWYSE

Ten einde die navorsingsdoel en -doelwitte te bereik, sal daar eerstens 'n literatuurondersoek en dokumentasie-analise oor die volgende aspekte onderneem word:

- * 'n kurrikulumteoretiese grondslag as basis vir kurrikulumevaluering;
- * die besondere onderrig-leerbehoeftes van die spesiale-skoolkind; en
- * die eise wat die gemeenskap aan Spesiale Onderwys stel.

Op grond van die inligting wat by wyse van die literatuurondersoek en dokumentasie-analise oor onder andere die sopas genoemde sake versamel en gestruktureer is, sal kriteria ontwikkel word vir die evaluering van die kernkurrikulum wat vir die meerderheid spesiale skole in Suid-Afrika geld.

Deur aanwending van die kriteria wat deur middel van die literatuurondersoek en dokumentasie-analise ontwikkel is, sal die huidige amptelike kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys dan krities beoordeel word.

Daarna sal aanbevelings gedoen word met betrekking tot moontlike aanpassings van die huidige kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys, indien dit nodig sou blyk.

1.7 UITEENSETTING VAN DIE STUDIE

In hoofstuk een is -

- * die sin en noodsaaklikheid van die onderhawige studie gemotiveer;
- * 'n ontleding van die probleem gegee;

- * die probleem geformuleer en verfyn in spesifieke vrae;
- * die doel met die ondersoek uitgespel; en
- * die werkwyse vir die navorsing aangedui.

Hoofstuk twee behels 'n literatuurstudie oor 'n kurrikulum-teoretiese grondslag vir die kurrikulum vir Spesiale Onderwys ten einde as wetenskaplik verantwoordbare basis vir kurrikulumevaluering te dien.

In hoofstuk 3 word by wyse van 'n literatuurondersoek en dokumentasie-analise die besondere onderrig-leerbehoeftes van die spesialeskoolkind bepaal en in hoofstuk 4 die eise wat die gemeenskap aan die kurrikulum vir Spesiale Onderwys stel. Enkele kurrikulumevalueringsekriteria word ook ontwikkel aan die hand waarvan die kernkurrikulum vir die meerderheid spesiale skole geëvalueer sal word.

In hoofstuk 5 word die kernkurrikulum vir spesiale skole aan die hand van die kriteria wat in die voorafgaande hoofstukke ontwikkel is, geëvalueer.

Hoofstuk 6 dui samevattend die belangrikste bevindinge wat gemaak is aan. Moontlike aanbevelings oor hoe die kurrikulum vir Spesiale Onderwys aangepas sou kon word, sal ook in hierdie hoofstuk gegee word, indien dit nodig sou blyk.

HOOFSTUK 2

KURRIKULUMTEORETIESE GRONDSLAG

2.1 INLEIDING

Die hoofdoel van hierdie ondersoek is om te bepaal of die kernkurrikulum wat vir die meerderheid spesiale skole in Suid-Afrika geld, relevant en doeltreffend is in terme van die onderrig-leerbehoefte van die spesialeskoolkind en die eise wat die gemeenskap daaraan stel. Die vraag is: Hoe sal daar bepaal kan word of die bestaande kernkurrikulum aan hierdie eise voldoen? Dit sou gedoen kon word deur eerstens 'n literatuurstudie en dokumentasie-analise te doen en daarna ook 'n empiriese ondersoek te onderneem ten einde by wetenskaplik verantwoordbare kriteria te kan uitkom. Deel van hierdie studie is juis om 'n kurrikulumteoretiese grondslag vir die evaluering van die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys daar te stel. Dit sou dan ook kon dien as grondslag vir moontlike empiriese ondersoeke wat mag volg.

Die doel van hierdie hoofstuk is om by wyse van 'n literatuurondersoek 'n teoretiese grondslag vir 'n kernkurrikulum wat vir spesiale skole geld, te bied.

'n Verdere rede waarom daar eers in hierdie hoofstuk 'n literatuurondersoek na die kurrikulumteoretiese grondslag vir 'n kurrikulum gedoen word, is die feit dat 'n onderliggende teorie rigtinggewend ten opsigte van navorsing kan wees. Die funksie van 'n teorie is om die grondreëls van 'n wetenskap (Odendal et al. 1987: 1141) te beskryf, te orden, te struktureer, te verklaar, die verloop daarvan te bepaal en die rigting daarvan aan te dui (Krouse 1986: 67; Zais 1976: 81). Dit word gedoen met die doel om 'n bepaalde effek te bereik (Hanks et al. 1986: 1579), en dié effek is wetenskaplike interpretasie (verklaring) wat sal bydra tot begryping.

Primêr is die doel met hierdie hoofstuk om die grondslag vir die onderhawige studie daar te stel.

Volgens Bagnall et al. (1980: 58) maak kurrikuleerders in die algemeen van modelle gebruik om hul teorieë op 'n duidelike en meer vereenvoudigde en selfs aanskoulike wyse voor te stel. In hierdie hoofstuk sal 'n gekose teorie onderliggend aan die kurrikulum aan die hand van so 'n model weergegee word, naamlik die kurrikulummodel van Zais (1976: 94-95) wat deur die navorser vertaal en aangepas is.

Voordat daar tot die bepaling en beskrywing van die kurrikulumteorie oorgegaan word, word enkele belangrike begrippe wat in die ondersoek gebruik sal word en wat in die teorie en model figureer, eers verklaar.

2.2 ENKELE BEGRIPSVERKLARINGE

2.2.1 Die begrip "Kurrikulum"

Kurrikulum is 'n omvattende begrip en kan dus nie beperk word tot enkele aspekte van die didaktiese situasie nie. Minstens die volgende kurrikulumkomponente kan onderskei word: doelstellings, leerinhoud, leerervaringe, onderrigstrategieë en evaluering. Hierdie komponente is geïnkorporeer in Fraser, Loubser & Van Rooyen (1990: 83) se definisie, naamlik: "Die kurrikulum is die onderling verwante geheel van doelstellings, leerinhoud, evalueringsprosedures en onderrig-leerhandelinge, -geleenthede en -ervaringe waardeur die didaktiese handelinge deurlopend op beplande en verantwoordelike wyse gerig en gerealiseer word."

2.2.2 Die begrip "breë kurrikulum"

'n "Breë kurrikulum" is "die versameling vakke/aktiwiteite, en die strukturering daarvan wat in 'n skoolfase, kursus of studierigting deurloop moet/kan word" (Jansen 1984: 132). Die beskrywing "breë" beteken hier omvattend of oorkoepelend. Die

breë kurrikulum sluit alle kernkurrikulums in, soos byvoorbeeld die kernkurrikulum vir hoofstroomonderwys en die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys (Vgl. par. 2.2.4). In die Departement van Onderwys word die term "skoolkurrikulum" gewoonlik vir "breë kurrikulum" gebruik.

2.2.3 Die begrip "vakkurrikulum"

'n Vakkurrikulum is "die totale pakket van gedetailleerde leerinhoud en moontlike onderwyshulpmiddels van 'n vak vir 'n bepaalde skoolfase, kursus of studierigting soos opgebou rondom die relevante sillabusse, asook riglyne, voorskrifte, suggesties, interpretasies, verduidelikings met betrekking tot die leerinhoud en die onderrig daarvan" (Jansen 1984: 134). Vakkurrikulums wat saam die kurrikulum vorm, is opgebou uit onder andere relevante sillabusse.

2.2.4 Die begrippe "kernsillabus" en "kernkurrikulum"

'n Kernsillabus is "daardie verpligte of essensiële onderwerpe of temas wat deur twee of meer instansies/skole/onderwysers in hulle sillabusse opgeneem moet word" (Jansen 1984: 133) en word gekenmerk deur 'n skeiding van die essensiële en die nie-essensiële (inhoud). Die "essensiële" dui op die relevante wat noodsaaklik is vir doeltreffende onderrig-leer.

Die KODH in Suid-Afrika verwag dat kernsillabusse uit die volgende elemente sal bestaan (KODH 1993: 16):

- * 'n rasionaal/verantwoording vir die vak;
- * breë onderwysdoelstellings;
- * spesifieke vakdoelstellings;
- * didaktiese riglyne;
- * vakinhoud; en
- * evalueringsriglyne.

Die geformuleerde doelstellings en geselekteerde vakinhoud is gewoonlik die minimum wat verwerklik moet word en die minimum

vakinhoude wat behandel moet word om relevante en doeltreffende onderwys te verseker en 'n bepaalde standaard van onderwys te kan handhaaf. Die verskillende uitvoerende onderwysdepartemente het die reg om hierdie sillabusse na behoefte te verbesonder. Daarmee word bedoel dat die kern-sillabusse in die lig van besondere sosiale, ekonomiese en politieke omstandighede geöperasionaliseer kan word.

Die "kernkurrikulum" kan beskou word as die versameling dokumente waarin onder andere wetgewing, die filosofiese grondslag van die kernkurrikulum, die breë doelstellings vir die onderwys, die vakke/aktiwiteite en die strukturering daarvan wat in 'n skoolfase, kursus of studierigting deurloop moet/kan word, en wat op nasionale vlak bepaal is, voorkom. Verskillende onderwyssoorte, (soos byvoorbeeld Spesiale Onderwys), kan hulle eie kernkurrikulum hê.

2.2.5 Die begrip "sillabus"

"'n Sillabus is 'n kort samevatting van verpligte en opsionele onderwerpe of temas (leerinhoud) behorende tot 'n gegewe vak/module/aktiwiteit wat op 'n bepaalde vlak en oor 'n bepaalde tydperk onderrig moet word" (Jansen 1984: 133). Alhoewel 'n sillabus vir Spesiale Onderwys ook 'n kort samevatting van verpligte en opsionele onderwerpe of temas behorende tot 'n gegewe vak is wat op 'n bepaalde vlak onderrig word, word die uitwerking daarvan nie noodwendig aan 'n bepaalde tydperk gekoppel nie. Die tyd wat aan 'n bepaalde sillabus gewy word, hang van die vermoëns en behoeftes van elke individuele leerling af. As daar in Suid-Afrika van 'n sillabus gepraat word, word daarmee gewoonlik bedoel die sillabus wat deur uitvoerende onderwysdepartemente aan die hand van die kern-sillabus ontwikkel is (vergelyk die vorige paragraaf).

2.2.6 Kurrikulering

Die begrippe kurrikulering en kurrikulumontwikkeling word as sinonieme beskou. Verderaan sal hoofsaaklik slegs die werk-

woord kurrikulering gebruik word. In 'n engere sin dui die werkwoord "kurrikulering" op die handeling waardeur die kurrikulum tot stand kom (Jansen 1984: 114). In sy omvattender betekenis dui die begrip op die verantwoordbare daarstel van inhoude vir onderrig- of leersituasies in die lig van geformuleerde doelstellings in die vorm van kursusse, kurrikula en sillabusse (Hill 1983: 178-179). Van der Stoep en Van Dyk, soos aangehaal deur Krüger (1980: 38), onderskei ten aansien van kurrikulering tussen vier grondaktiwiteite, naamlik:

- * seleksie (inhoude word uitgekies);
- * ordening (inhoude word ordelik gerangskik);
- * doelstelling; en
- * evaluering (beoordeling aan die hand van ontwerpde kriteria).

Krüger (1980: 22) is van mening dat kurrikulering ook insluit:

- * kurrikulumverbetering (voortdurende verfyning en verskerping in die lig van geformuleerde doelstellings);
- * kurrikulumverandering (wysiging, weglating, byvoeging); en
- * kurrikulumhervorming (nuwe ordening met die oog op skerper doelstellingverwerkliking).

Van Jaarsveld (1986: 10) reken weer dat kurrikulering insluit:

- * doelgerigte en sistematiese opbou van 'n vak of breë kurrikulum (sintese van seleksie, ordening en doelstelling);
- * voortdurende evaluering (in die vorm van kriteria-aanwending); en
- * hersiening en vernuwing van die kurrikulum (in die lig van nuwe insigte en interpretasies).

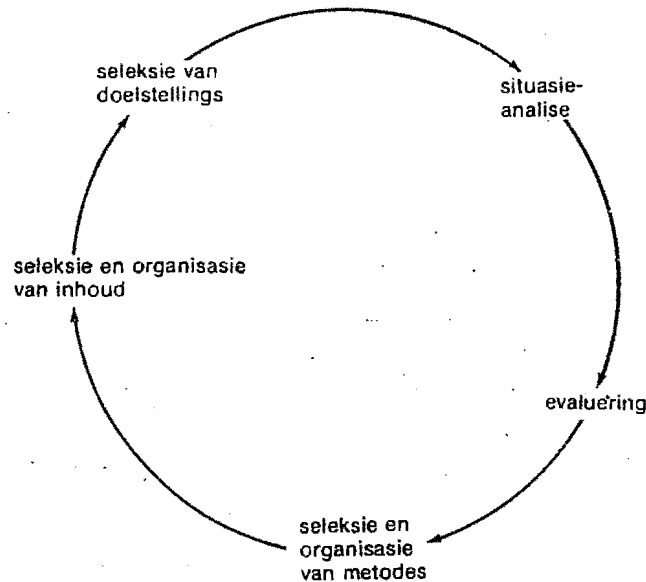
Volgens Carl et al. (1988: 22-23) kan kurrikulering beskou word as die sistematiese en doelmatige beplanningshandeling

waartydens komponente soos onder andere doelstellings, doelwitte, situasie-analise, seleksie en ordening van inhoude, seleksie en ordening van leerervaringe, beplanning van onderwysmetodes en onderwysmedia, beplanning van die onderrigleersituasie en implementering en evaluering sterk figureer. Die besondere situasie en omstandighede kan bepaal watter komponent as vertrekpunt kan dien. Die byvoeging van ordening van leerervaringe kan as 'n betekenisvolle verryking van die definisie van kurrikulering beskou word, want daardeur kom die eenheid van onderrig en leer onder die aandag. Deur 'n ontleding van die gegewens in hierdie paragraaf kan nou tot die volgende sintese oor wat kurrikulering behels, gekom word:

- * kurrikulering is wetenskaplik verantwoordbare handeling waardeur 'n kurrikulum tot stand kom en kontinuu verbeter word;
- * die kurrikuleringshandeling kan die volgende kurrikuleringsaktiwiteite insluit:
 - doelstelling,
 - situasie-analise,
 - seleksie en ordening van inhoude en leerervaringe,
 - seleksie van onderrigleerstrategieë en onderwysmedia,
 - beplanning van die onderrigleersituasie,
 - implementering van die kurrikulum,
 - evaluering van die kurrikulum;
- * Daar kan tydens kurrikulering by enige van die bogenoemde kurrikuleringsaktiwiteite begin word, afhangende van die situasie van waaruit gekurrikuleer moet word.

Kurrikulering kan soos volg diagramaties voorgestel word (Krüger 1980: 26):

Figuur 1.1: Krüger se kurrikuleringsmodel



2.2.7 Kurrikulering op makro-, meso- en mikrovlak

Kurrikulering op makro- of nasionale vlak behels die bepaling van die doelstellings vir die kernkurrikulum, die vakke wat in 'n bepaalde kursus aangebied moet word, sowel as die minimum voorgeskrewe inhoude ('n kernsillabus) vir elke bepaalde vak (kursus), asook wetgewing en voorskrifte ten opsigte van byvoorbeeld evaluering en sertifisering deur 'n sentrale owerheid by wyse van 'n institusie of buro (Botha 1988: 29).

Kurrikulering op mesovlak behels gewoonlik die aanpassing van die kernsillabusse ooreenkomstig partikuliere behoeftes en beskouings in die onderskeie uitvoerende of provinsiale onderwysdepartemente, soos byvoorbeeld die Transvaalse Onderwysdepartement (Vgl. Botha 1988: 29-30). Hierdie kurri-

kulering word gewoonlik deur provinsiale sillabuskomitees behartig.

Kurrikulering op mikrovlak behels gewoonlik die aanpassing van die sillabusse deur die onderwyser, ooreenkomstig die individuele behoeftes van die leerlinge (Botha 1988: 30).

2.2.8 Evaluering

Die evaluering wat in hierdie ondersoek sal plaasvind, is die evaluering van die "kernkurrikulum" wat vir die meerderheid spesiale skole geld, dit wil sê die evaluering van die versameling dokumente waarin onder andere wetgewing, die filosofiese grondslag van die kernkurrikulum, die breë doelstellings vir die onderwys, die vakke/aktiwiteite en die strukturering daarvan wat in 'n skoolfase, kursus of studierigting deurloop moet/kan word, en wat op nasionale vlak bepaal is, voorkom.

2.3 'N KURRIKULUMMODEL

Kurrikulering behoort aan die hand van 'n kurrikulummodel te geskied. Die waarde van sodanige model is dat dit:

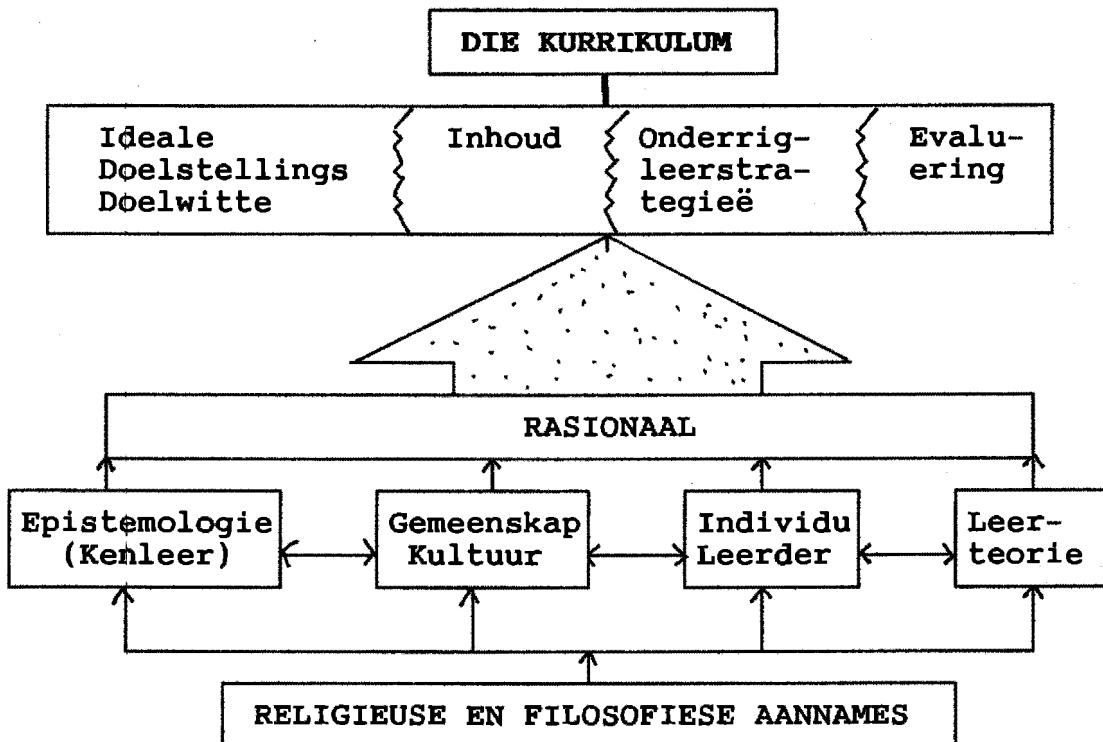
- * bruikbaar is vir die ekonomiese organisasie en verduideliking van massas data (Ornstein en Hunkins 1988: 283);
- * as basis dien vir teorie-ontwikkeling en ook die uiteindelijke uitkoms van teorie-ontwikkeling is (Bagnall et al. 1980: 57);
- * dien om die gaping tussen die teorie en die praktyk te vernou (Painter 1988: 17); en
- * die aard, struktuur en grondslae van 'n saak aandui (Zais 1976: 93).

'n Model het dus 'n rigtinggewende en 'n begrypingsfunksie.

'n Kurrikulummodel dui die aard en struktuur van 'n kurrikulum aan, sowel as die grondslae wat die inhoud van die kurrikulum

bepaal. Die volgende kurrikulummodel (Figuur 1.2) poog om die grondslae en veranderlikes wat by die ontwikkeling van 'n kurrikulum in gedagte gehou moet word, asook hulle onderlinge samehang en hulle verband met die kurrikulum, aan te toon. Hierdie kurrikulummodel is gebaseer op Zais (1976: 93&97) se kurrikulummodel.

Figuur 1.2: Zais se aangepaste kurrikulummodel



Die kurrikulum word in hierdie model voorgestel as 'n geïntegreerde geheel bestaande uit vier onderling verweefde komponente: rasionaal, ideale/doelstellings/doelwitte, inhoud, onderrig-leerstrategieë en evaluering (Vgl. Dreckmeyr 1991/92: 4).

Hierdie kurrikulumkomponente word geformuleer op grond van 'n rasionaal wat daarvoor by wyse van 'n analise van die kurrikulumgrondslae geformuleer is.

Die grondslae op grond waarvan die rasionaal geformuleer is en wat die struktuur en inhoud van die komponente bepaal, is

onder andere die volgende: Epistemologie/kennisleer, Gemeenskap/kultuur, Individu/leerder en Leerteorie. Hierdie grondslae vorm nie 'n geïntegreerde geheel soos die kurrikulumkomponente nie, maar daar bestaan 'n onderlinge samehang in die sin dat dit 'n gegronde begryping van die kurrikulumkomponente moontlik maak (Dreckmeyr 1991/92: 4).

Onderliggend aan hierdie grondslae is die verskillende filosofiese voorveronderstellinge wat 'n teoretiese weergawe is van die voor-teoretiese lewens- en wêreldbeskouing waarmee dit in sy religieuse wortel verbind is (Dreckmeyr 1991/92: 4) en waarmee te kenne gegee word dat 'n vooronderstellinglose wetenskapbeskouing nie moontlik is nie. Verheldering van filosofiese aannames (vooronderstellings) is 'n wetenskaplike eis.

Vervolgens sal kortliks aandag gegee word aan enkele kurrikulumgrondslae en die implikasies wat dit vir die kurrikulum inhoud.

2.4 FILOSOFIESE AANNAMES

Filosofie is 'n bepaalde vorm van wetenskaplike denke oor die totaliteit van die verskynselewêreld ten einde 'n insig en 'n oorsig te verkry van die geskape kosmos as geheel (Venter Onge-dateer: 3). Die filosofie as vorm van wetenskap wat die totaliteit wil begryp, ondersoek onder andere die struktuur van die tydelike werklikheid (dinge en samelewingsvorme) (wysgerige kosmologie), die wese en struktuur van menswees (wysgerige antropologie), die mens se verhouding tot sy medemens (wysgerige etiek), kennisverwerwing van die geskape kosmos (ken- en wetenskapleer), en dies meer (Venter Onge-dateer: 9-10). Die filosofie verskaf ook antwoorde op die sinvraag, dit wil sê die mens se vraag na sy herkoms, lewensdoel, sin van die lewe en eindbestemming en is daarom vir die mens rigtinggewend ten aansien van al sy keuses en die handeling en verantwoordelikhede wat daaruit moet voortvloei.

Hierdie insig vorm die grondslag van die mens se denke, besluitneming en handeling (Zais 1976: 103).

'n Gemeenskap se filosofie word as waar beskou en bind daardie gemeenskap saam en word daarom van geslag tot geslag vir selfbehoud oorgedra (Brameld 1971: 39; Ornstein en Hunkins 1988: 48 en Zais 1976: 105). 'n Gemeenskap se filosofie vorm daarom die grondslag van sy onderwys en as sodanig ook van die kurrikulum wat gebaseer is op besondere keuses en die daarmee gepaardgaande handelinge en verantwoordelikhede.

Geen filosoof kan hom ooit innerlik losmaak van die religieuse grondmotief (dit wat die rigting en koers aan die mens se lewe gee (Theron 1986: 25) wat sy lewensuitinge beheers nie (Venter Onge-dateerd: 8). Daarom sal die filosofiese denke wat blyk uit die vooronderstellings wat gestel is noodwendig 'n bepaalde kleur dra, naamlik die kleur van sy religieuse grondmotief. Vir die kurrikulumevalueerder beteken dit dat hy ook deeglik kennis sal moet neem van die heersende religieuse oortuigings van 'n gemeenskap, want sonder daardie insig sal hy beswaarlik die filosofie onderliggend aan die kurrikulum van 'n bepaalde gemeenskap kan begryp. (Besondere problematiek kom te voorskyn wanneer 'n monokulturele gemeenskap verander na 'n multikulturele gemeenskap.)

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat 'n kurrikulum gestalte kry onder die invloed van kosmologiese, antropologiese, etiese en kenleerbeskouinge van die gemeenskap, soos verankerd in die gemeenskap se religieuse grondmotief. Op grond hiervan kan sekere kurrikulumgrondslae onderskei word wat vervolgens verder ondersoek sal word.

2.5 KURRIKULUMGRONDSLAE

2.5.1 Inleiding

'n Grondslag is 'n fondament; dit waarop iets berus, steun, gebaseer is; beginsel; dit waarmee iets gebind is; uitgangspunt (Odendal et al. 1987: 327).

As daar dus van kurrikulumgrondslae gepraat word, beteken dit, dit waarop die kurrikulumkomponente berus, steun, gebaseer is. Dit is die fondament, beginpunt, uitgangspunt, totstandkoming, ontwikkeling en evaluering van die kurrikulum.

Dit is noodsaaklik om presies te weet wat 'n kurrikulum ten grondslag lê wanneer daardie kurrikulum geëvalueer word, want die kurrikulumevalueerder moet 'n analise kan maak van alles wat 'n rol gespeel het toe die kurrikulum saamgestel is, met ander woorde watter faktore (veranderlikes) 'n rol by die samestelling van die kurrikulum gespeel het. Dit sluit die filosofiese grondslae (vooronderstellings) en religieuse grondmotief in en vorm deel van die situasie-analise by die aanvang van kurrikulering tot wanneer die kurrikulum geëvalueer word. Hierdie veranderlikes (grondslae) kan persoonlike, sosiale en skoolse veranderlikes wees wat die verloop en uitkoms van die onderrig-leergebeure asook die bereiking van onderwys- en opvoedingsdoelstellings kan beïnvloed. Dit moet derhalwe tydens kurrikulering en kurrikulumevaluering in aanmerking geneem word (De Corte 1976 (b): 83; Krüger 1980: 35; Mostert 1986: 10).

Die aangepaste kurrikulummodel van Zais (1976: 97) (Figuur 1.2), wat in hierdie ondersoek as uitgangspunt geneem word, word deur vier hoekstene ("foundational blocks") of grondslae gekenmerk, naamlik:

- * die epistemologie (die wesenskenmerke van kennis);
- * die samelewing/kultuur (kultuur-bepaalde gemeenskapsentimente en -opvattinge);

- * die individu (leerder wat onderrig word); en
- * leerteorie (stellings oor die wesenskenmerke van leer).

Zais (1976: 97) reken dat, in analogiese terme, hierdie grondslae die grond en klimaat verteenwoordig wat die aard van die "kurrikulumplant" bepaal. Elk van die grondslae word in die model met die ander deur tweerigtingpyle verbind wat die onderlinge verband van die grondslae suggereer (Vgl. Figuur 1.2). Die grondslae kan nie in isolasie van mekaar bestaan nie, want geïsoleerde grondslae het geen seggenskap nie.

Die waarde van 'n analise van kurrikulumgrondslae lê daarin dat die essensies van die situatiewe werklikheid waarbinne die kind hom bevind, duidelik en ondubbelsinnig blootgelê kan word sodat dit tydens kurrikulering en kurrikulumevaluering verreken kan word. Dit is noodsaaklik vir die wetenskaplike verantwoording van die kurrikulum of vir geldige uitkomste van kurrikulumevaluering (Mostert 1986: 10; Painter 1988: 45). Die betekenis van die kurrikulumgrondslae soos deur Zais (1976: 97) geïdentifiseer, sal kortliks in die volgende paragrawe aangedui word.

2.5.2 Die epistemologie (kennisleer) as kurrikulumgrondslag

Kennis kan beskou word as die geheel van die feite, konsepte, gevoelens en ervarings wat deur 'n persoon of groep persone deur leer geken en begryp word en waarvan hulle bewus is (Hanks et al. 1986: 894; Rand 1967: 1; Odendal et al. 1987: 542).

Epistemologie kan omskryf word as die wysgerige wetenskap wat hom besig hou met die bestudering en definiëring van die aard, verskeidenheid, ontstaan, grense, geldigheid en die strukturering van kennis (Hanks et al. 1986: 514; Odendal et al. 1987: 206 en 542; Rand 1967: 163; Schwab in Ford en Pugno 1964: 6-30). Die epistemologie is 'n kennis-wetenskap en

aangesien 'n kurrikulum 'n kennis-ontwerp is, het epistemologie kurrikuleringsbetekenis.

Volgens Rand (1967: Vooraf) is die sentrale vraag wat deur die epistemologie beantwoord moet word: Hoe weet 'n mens dat hy weet? Enige ander aspek van filosofie moet op die antwoord op hierdie vraag berus. Voordat 'n mens nie weet hoe hy weet nie, kan hy nie seker wees van wat hy weet nie. As 'n mens nie met sekerheid weet nie, is sy bevoegdheid om te redeneer, te kies en te handel aan bande gelê en raak dit ook sy opneem van verantwoordelikheid. In wese word menswees aan bande gelê as die mens nie weet hoe hy weet nie. Die kurrikuleerder moet hom deeglik kan verantwoord ten opsigte van die epistemologiese vraag: Hoe weet 'n mens wat hy weet? Doen hy dit nie, kan hy die kind in die diepste van sy wese ernstig skaad omdat hy dan nie werklik die kind as potensiële wetenskap toereikend begryp nie.

Kennis kan slegs binne 'n filosofiese raamwerk begryp word wat funksioneer as beligtende verwysingsraamwerk.

Volgens byvoorbeeld die anderwêreldlike-filosofiese benaderings lê die absolute kennis òf in die bonatuurlike opgesluit en word dit op 'n bonatuurlike wyse aan die mens geopenbaar, òf vorm klassieke bronne die "fountains of truth" (Doll 1982: 26; Niebuhr 1986: 77). Vir die kurrikuleerder sou dit beteken dat die kurrikulum so saamgestel sal moet word dat die kind geopenbaarde kennis sal moet verwerf en/of die klassieke openbaringsbronne (byvoorbeeld die Bybel) sal moet bestudeer. Hy sou ook gelei kon word om self by die openbaringsgebeure betrokke te raak (byvoorbeeld deur geloof) en geopenbaarde kennis self met die nodige begeleidende ondersteuning te kan ontdek. Uiteraard hou dit ook bepaalde implikasies vir byvoorbeeld kurrikuluminhoudseleksie en onderrigleer-strategieë in. Vanuit 'n Christelike perspektief sou dit byvoorbeeld noodsaaklik wees om die kind tot geloof te lei deur onder andere bestudering van die inhoud van die Bybel.

In die aardgesentreerde filosofiese strominge word die werklikheid (materie) self as bron van alle ware kennis beskou wat deur die mens se sintuiglike waarneming en verstandelike vermoë blootgelê of ontsluit word (Niebuhr 1986: 77). Kennisverwerwing berus dan op aspekte soos waarneming, analise en sintese. Uiteraard sal dié siening ook bepaalde implikasies vir inhoudseleksie en onderrigleer-strategieë inhou. Die inhoud sal slegs dit wees wat sintuiglik waargeneem en verstandelik verwerk kan word en nie aspekte insluit soos byvoorbeeld die geloofslewe nie.

Volgens die mensgesentreerde strominge, is kennis relatief en nie-formeel, en word dit slegs deur die mens se ervaring en beleving van die werklikheid gekonstrueer (Niebuhr 1986: 77). Dit impliseer dat affektiewe beleving en kontekstualisering 'n belangrike rol speel en inhoud- en onderrig-leerstrategie-seleksie onder andere daardeur bepaal sal word.

Verskillende epistemologiese opvattinge het dus 'n bepalende invloed op die kurrikulum. Die kurrikuleerder sal hom deeglik van sy eie epistemologiese opvattinge en van dié van die leerders en leermeesters moet vergewis alvorens 'n kurrikulum saamgestel word.

Verworwe kennis word gestruktureer in die vorm van besondere wetensgebiede/dissiplines/vakke sodat die kennis makliker toeganklik, bruikbaar en sinvol kan wees. Elke dissipline het sy eie aard, inhoud, struktuur en kenleerbeklemtoning en word daardeur van ander dissiplines/vakke onderskei. Die aard van 'n vak word bepaal deur hoe die vak bestaan, die bestaanswyse van sy werklikheidsfeer, sy terrein (Painter 1988: 46; Swart 1986: 5). Op skool word die leerinhoud wat deur die leerlinge verwerf moet word, in die skoolkurrikulum meesal in die vorm van vakke georden. Hierdie vakke hou nou verband met die verskillende vakdissiplines. Die opvallendste kenmerk van 'n vakdissipline is dat kennis vanuit die dissipline homself ten opsigte van sy kenleer verantwoord en aandui deur watter

beginsel en metodes sy kenterrein ontgin moet word, ten einde op wetenskaplikheid aanspraak te kan maak. Die naam van 'n studierigting is ook gewoonlik reeds 'n aanduiding van die kennisterrein wat die studierigting bestryk (Duminy & Söhnge 1981: 4; Golby et al. 1983: 452; Hill 1975: 94; Papenfus 1977: 59; Schwab 1983: 253 en Swart 1986: 11).

Ten opsigte van die perspektiewe in die vorige paragraaf is dit vir die kurrikuleerder noodsaaklik om in gedagte te hou dat die rangskikking en strukturering van verworwe kennis in bepaalde wetensgebiede/dissiplines/ vakke ook op bepaalde filosofiese vertrekpunte (vooronderstellinge) berus en dit nie sonder meer daarvan losgemaak kan word nie. Wetenskap-beoefening vanuit 'n Christelike en 'n pragmatistiese perspektief sal byvoorbeeld ten opsigte van die evaluering van kennis en kennisontsluiting van mekaar verskil. (Vergelyk in hierdie verband byvoorbeeld die verskil in die verwerwing van kennis tussen anderwêreldlike- en aardgesentreerde filosofiese benaderings in 'n vorige paragraaf.) 'n Kurrikuleerder kan dus nie sonder meer die kenleer van 'n bepaalde wetenskap/vak oorneem nie aangesien hy daardeur 'n vreemde filosofie by die leerders kan vestig. Alhoewel die kennisverwerwing in verskillende vakke van mekaar kan verskil, is dit fundamenteel dat dit nogtans dieselfde filosofiese vertrekpunt wat die gemeenskap aanvaar het, as uitgangspunt moet neem. Voorts is dit betekenisvol om daarop te let dat alhoewel dit bepaalde voordele inhou om verworwe kennis in bepaalde vakke te rangskik en te struktureer, dit ook die nadeel mag inhou dat kennis gefragmenteer kan word en die verband daarvan met die kennis in ander vakke nie ingesien kan word nie en insig nie mag plaasvind nie. Om werklik insig te kan kry, moet nuwe kennis ten opsigte van die geheelperspektief geëvaleer word. Dit is veral van belang vir diegene wat verstandelik gestremd is. Die versnippering van kennis in al hoe meer vakke kan gevaar inhou dat die inhoude van die vakke op skool nie bymekaar tot sinsgehele geïnkorporeer of geïntegreer word nie.

Die struktuur van 'n vak dui op die oorspronklike grondelemente/-komponente waaruit 'n vak opgebou is. Elke onderlinge komponent het elk 'n bepaalde, belangrike funksie en waarde. Die werklike belangrikheid en waarde van die verskillende elemente/komponente lê egter in hulle onderlinge verbondenheid opgesluit. Daarom kan dit ook gevaarlik wees om vakkurrikula volgens die verskillende vakkomponente saam te stel. Die vakkomponente kan maklik as entiteit behandel word terwyl hulle werklike belangrikheid en waarde eintlik na vore kom wanneer hulle in verband tot mekaar behandel word. Die struktuur van 'n vak moet dus gesien word as die vakkomponente/-elemente van 'n vak in hulle dinamiese, sinvolle onderlinge relasie, kombinasie, ordening en organisasie tot mekaar (Bruner 1983: 444-445 & 454; King & Brownell 1966: 81; Swart 1986: 6-7).

Die kenleer van 'n vak het te make met die wyse (beginsels en metodes) waarvolgens kennis ontdek word en beskryf die voorwaardes en reikwydte van die vakbesondere kennis. Dit impliseer 'n voortdurende interaksie van metodes, beginsels en middele sodat nuwe kennis ontdek kan word. Op die oppervlakte, word hierdie dinamiese beweginge sigbaar deur die substantiewe struktuur wat deur die vakdissipline vertoon word. Struktuur, kenleer en vooronderstelling vorm dus 'n geïntegreerde eenheid (Painter 1988: 48; Stuart 1986: 9; Swart 1986: 11).

Uit die voorgaande paragrafe blyk dit dat die epistemologie 'n belangrike grondslag vir die kurrikuleerder (dus ook die kurrikuleerder vir die spesiale skool) is, want dit help die kurrikuleerder om te besluit:

- * watter leerstofinhoud by die kurrikulum ingesluit behoort te word;
- * hoe om die leerstof te orden en te struktureer;
- * hoe om in die verskillende behoeftes van leerlinge te voorsien (differensiasie); en
- * hoe om die leerinhoud te onderrig en hoe dit geleer moet word (Hass 1987: 239).

2.5.3 Die samelewing en kultuur as kurrikulumgrondslag

Zais (1976: 101) beskou samelewing en kultuur as een van die primêre grondslae wat kurrikuluminhoud en -organisering beïnvloed en beheer.

Volgens Zias (1976: 157-158) is kultuur dít wat eie aan 'n bepaalde samelewing is en wat die lede van 'n samelewing 'n gevoel van samehorigheid laat ervaar. Kultuur kan volgens hom breedweg beskou word as 'n soort sosiale sement (hegmiddel) of materiaal wat bestaan uit die karakteristieke gewoontes, ideale, gesindhede, oortuigings, denkwyses, waardes en aannames van 'n bepaalde groep mense waaraan hulle ten diepste vasgekleef is en wat selfs vir hulle voorskriftelik kan wees. Volgens Niebuhr (1986: 78) lig hy hiermee die enge verband tussen kultuur en samelewing uit en is dit duidelik waarom hy na kultuur en samelewing as 'n kurrikulumgrondslag verwys.

Volgens Reynolds en Skilbeck (1976: 32) het kultuur drie funksies, naamlik:

- * 'n instrumentele funksie;
- * 'n normatiewe funksie; en
- * 'n ekspressiewe funksie.

Die instrumentele funksie kom daarop neer dat die deel van idees en vaardighede daartoe bydra dat iets gedoen word en lewensstandaard verhoog word. Die normatiewe funksie veronderstel dat kultuur die mens se ideale en waardes behou en reguleer en daardeur die samebinding van sosiale groepe verseker. Die ekspressiewe funksie behels dat mense in staat gestel word om hulle gevoelens uit te druk en te deel en daarna hulle gevoelens te aanvaar en die lewe gesamentlik positief te beleef. Ook in die kurrikulum vir die spesiale skool moet 'n besondere kultuur funksioneer.

Kultuur is die somtotaal van alles wat die mens in sy bemoeienis met die totale werklikheid deur die eeue voortgebring, oorgeneem of aanvaar het en waarvan hy, omdat dit hoogs waardevol is, die voortbestaan wil verseker (Krüger 1980: 48 en Hill 1975: 63). Die kultuur is dus die totaal van kennis, vaardighede en gesindhede waaruit daar vir die daarstelling van 'n bepaalde kurrikulum geselekteer word (Niebuhr 1986: 79). Johnson beskou die kultuur selfs as die enigste bron van kurrikulumgegewens (Zais 1976: 156).

Daar moet in gedagte gehou word dat 'n skoolkurrikulum wat 'n gemeenskap aanvaar 'n betekenisvolle deel van sy kultuurgoed is. Die kurrikulum het daarom ook, soos kultuur, 'n instrumentele, 'n normatiewe en 'n ekspressiewe funksie. Deur die kurrikulum word kultuur aan die leerder oorgedra, maar ook geskep. Deur die kurrikulum word 'n gemeenskap se ideale en waardes behou en gereguleer en word die samebinding van die gemeenskap verseker. Deur die kurrikulum kry die kind ook die geleentheid om homself uit te druk en sy ekspressie met ander te deel. Sodoende leer die kind selfaanzaaging en ook aanvaarding van andere en kan die lewe sinvol beleef word. Dit alles geld ook vir die lerende kind in die spesiale skool. Kultuur is nie slegs 'n kurrikulumgegewensbron nie, maar 'n kurrikulum dien ook as funksionerende kultuurinstrument.

Wanneer daar uit die kultuur leerinhoud geselekteer word, sal die kurrikuleerder in gedagte moet hou dat hy inhoud sal moet selekteer wat:

- * as kultuurbasis kwalifiseer;
- * kultuuroordrag sal verseker;
- * lewensstandaard sal verhoog;
- * die gemeenskap se ideale en waardes sal behou en reguleer;
- * samebinding van die gemeenskap sal verseker;
- * die leerlinge die geleentheid sal gee om hulself uit te druk;
- * hulle ekspressie te deel;

- * selfaanvaarding en aanvaarding van andere te beleef; en
- * geleentheid vir sinbelewing gee.

'n Samelewing word gekenmerk deur 'n verskeidenheid van kleiner vorme van samelewingsverbande soos byvoorbeeld die gemeenskap, familie en gesin, skool, kerk, arbeidsgemeenskap, nasionale en samestellende gemeenskappe, die Staat en vele ander groepe soos verenigings, organisasie en klubs (Gresse 1971: 16-19; Castelyn et al. 1978: 67-71), elk met sy eie mikro-kultuur. 'n Samelewing is selde so homogeen dat daar van een bepaalde gemeenskaplike kultuur sprake kan wees (Niebuhr 1986: 78). In 'n heterogene gemeenskap is daar volgens Zias (1976: 158) altyd 'n dominante kultuur wat sosiale orde verseker omdat dit die reeks moontlikhede vir individuele gedrag en ontwikkeling begrens. In 'n demokratiese bestel is die aanhangers van die dominante kultuur self, of in koalisie met ander kultuurgroepe, of die regering van die dag en so word nasionale beleid deur hulle beïnvloed. Dit geld ook vir die onderwysbeleid waar die Staat onderwys bedryf. Die skoolkurrikulum is deel van sodanige beleid waar die Staat hoofsaaklik vir die finansiering van die onderwys verantwoordelik is. Daar kan dus aanvaar word dat die dominante kultuur ook die kurrikulum vir 'n gemeenskap betekenisvol (selfs deurslaggewend) sal beïnvloed, en dit geld ook vir die kurrikulum vir Spesiale Onderwys. In 'n demokratiese bestel sal 'n dominante kultuurgroep kurrikulum-insette van kleiner kultuurgroepe in die kurrikulum kan akkommodeer indien dit nie die kultuur van die dominerende kultuurgroep bedreig nie. Dit beteken dat staatskurrikuleerders in die eerste plek vir die dominante kultuurgroep sal moet kurrikuleer, maar ook sover moontlik vir kultuurverskille voorsiening sal moet maak. Ook in 'n spesiale skool sal dit moontlik wees om 'n dominante kultuurgroep te identifiseer en vir kultuurverskille kurrikulêr voorsiening te maak.

Painter (1988: 52) is van mening dat die eise wat deur die verskillende samelewingsverbande aan die kurrikulum gestel word nie noodwendig beteken dat die kurrikulum deur hulle na

willekeur beïnvloed word nie. Die beïnvloedende kragte kan inisiërend op die kurrikulering inwerk. Die insprake wat 'n spesifieke samelewingsverband by kurrikulering behoort te kry, sal afhang van die belang wat daardie samelewingsverband by die vakkurrikulum het (Idenburg 1975: 115-116).

Aangesien die kurrikuleerder vir 'n gemeenskap/samelewing kurrikuleer, sal hy onder andere die kenmerke van 'n samelewing en gemeenskap wat hierop volg, (soos deur Gresse (1971: 16-21) geïdentifiseer) en wat 'n invloed op die kurrikulum mag hê, in gedagte moet hou.

- * Die samelewing word gekenmerk as 'n normatiewe en normerende situasie. Norme en normering aan die hand daarvan behoort dus by die kurrikulum ingesluit te word.
- * Die lede van 'n gemeenskap is voortdurend besig met sinontdekking omdat daar gevra word na die sin van sake en gebeure. Sinontdekking behoort dus 'n fundamentele deel van die kurrikulum te wees.
- * Daar is meesal in 'n gemeenskap 'n gesamentlike gerigtheid op 'n gemeenskaplike mikpunt(e)/doelstelling(s). Die kurrikulum behoort dus op die bereiking van daardie mikpunte/doelstellings gerig te wees.
- * Eers in sy ontmoeting met die andere in die gemeenskap is die individuele mens bewus van sy mensheid (menslikheid). Kenmerkend van die mens in die gemeenskap is dat hy altyd in relasie of verhouding tot ('n) ander mens(e) staan. Trouens as die mens hom in sy wêreld wil oriënteer, moet hy met die wêreld wat hom omring relasies vorm (Vrey 1979: 22). Die kurrikulum behoort dus vir sinvolle relasievorming voorsiening te maak.
- * 'n Gemeenskap is vormend en slegs in die gemeenskap kan optimale persoonlikheidsontwikkeling plaasvind. Die kurrikulum behoort dus vir vorming en persoonlikheidsontwikkeling voorsiening te maak.
- * 'n Gemeenskap strewe na sy eie voortbestaan en is daarom daarop ingestel om sy kultuur aan die nageslag oor te dra (Castelyn et al. 1978: 65). Die kurrikulum behoort dus

vir die sinvolle voortbestaan van die gemeenskap en kultuuroordrag voorsiening te maak en dit geld ook vir die kurrikulum van die spesiale skool.

Die onderwysstelsel (en in besonder die skool/spesiale skool) word deur die gemeenskap daargestel om die opvoeding van sy jeug te waarborg sodat dit wat as waardevol deur die gemeenskap beskou word, deur die skool bevorder, uitgedra en geaktualiseer kan word aan die hand van 'n kurrikulum wat vir dié doel geoperasionaliseer word. Die skool sal daarom die kultuur en onderskeidende karaktertrekke van die omringende gemeenskap vertoon en hom laat lei deur die kurrikulêr geakkommodeerde opvoedingsnorme en -ideale, die kultuurstrewes en veral die religieuse grondmotiewe van 'n bepaalde gemeenskap (Mostert 1985: 98-99; Painter 1988: 49; Söhngé 1983: 15-16; Stone 1981: 31).

Uit die voorgaande paragrawe blyk dit dat die kultuur en samelewing 'n fundamentele kurrikulumgrondslag vorm. Wanneer kurrikuleerders dus byvoorbeeld die kernkurrikulum vir spesiale skole evalueer, sal deeglik kennis geneem moet word van die eise wat die gemeenskap/kultuur aan hierdie bepaalde soort onderwys stel.

'n Samelewing bestaan nie slegs uit samelewingsverbande nie. Sonder individue kan 'n samelewing nie bestaan nie. In die volgende paragraaf sal die individu derhalwe as kurrikulumgrondslag kortliks bespreek word.

2.5.4 Die individu as kurrikulumgrondslag

Die skool (ook die spesiale skool) se gemeenskapstaak mag nie sy taak ten opsigte van die individuele kind uitsluit of oorskadu nie. Sonder individue sal daar nie 'n gemeenskap wees nie. Die gemeenskap het ook 'n wye verskeidenheid van talente onder sy lede nodig om te kan bestaan en om te kan ontwikkel. Dit is noodsaaklik dat elke kind nie slegs as 'n gemeenskapwese gesien word nie, maar ook as 'n individu, 'n

eenmalige, ongedupliseerde en onherhaalbare skepping met eie individuele talente en 'n eie lewensituasie. Ook die spesialeskoolkind is so 'n individu in die gemeenskap. Op sy beurt weer sal die kind nooit sy uniekheid en individualiteit buite die gemeenskap toereikend kan realiseer nie. Die individu en die gemeenskap is dus onderling van mekaar afhanklik en op mekaar aangewese. Dit is belangrik dat daar tydens kurrikulering 'n realistiese en gesonde balans gehandhaaf sal word tussen gemeenskaps- en individuele eise en behoeftes (Castelyn et al. 1978: 64-65).

In Zais (1976: 97) se kurrikulummodel bedoel hy met die individu as kurrikulumgrondslag, die mensbeskouing wat die kurrikulum ten grondslag lê. Hy (Zais 1976: 201) wys daarop dat, wat die uitwerking van die mensbeskouing op die kurrikulum aanbetref, dit in die identifisering van doelstellings sal figureer en by implikasie dus ook die seleksie van inhoude, beplanning van leeraktiwiteite en evaluering sal beïnvloed. Vir hom is die algemene doel van die kurrikulum, om die individu (kind) op te voed en wel volgens die riglyne wat uit die aanvaarde mensbeskouing voortspruit. Dit kan dus gestel word dat 'n verantwoorde kindsiening as deel van 'n lewensfilosofie, kurrikulering rig en stuur (Derbyshire 1990: 56).

Uiteraard word die mensbeskouing van 'n besondere kultuurgroep bepaal deur die onderliggende filosofie wat die denke van daardie groep rig. So het byvoorbeeld Plato die kind bloot as 'n rasionele wese gesien; Freud het hom as 'n psigologiese wese gesien; vir Rousseau was hy natuurwese, terwyl Marx hom bloot as ekonomiese wese gesien het en Dewey hom tot sosiale wese gereduseer het (Dreckmeyr 1991/92: 7). Vanuit 'n sosio-konstruktivistiese perspektief word die kind weer as middel tot herstrukturering van die gemeenskap beskou en speel byvoorbeeld multi-kulturele onderwys daarin 'n belangrike rol (Ozmon & Craver 1990: 162 en 186). Die kind word verskillend vanuit verskillende filosofiese perspektiewe beskou en daarom sou die kurrikulum ook kon verskil vir elke groep wat 'n ander

filosofie nhou. Die kurrikula sou nie alleen ten opsigte van inhoud verskil nie, maar ook ten opsigte van doelstellings en onderrigleer-strategieë aangesien elke filosofie sy eie doelstellings en werkwyses wil bevorder. Dit is te betwyfel of dit byvoorbeeld in so 'n heterogene land soos Suid-Afrika haalbaar is om verskillende kurrikula tot die beskikking van elke groep wat 'n ander kindbeskouing huldig, te stel. 'n Nasionale kurrikulum sal waarskynlik vanuit die perspektief van die dominante filosofiese stroming saamgestel moet word, maar wat geleentheid tot 'n gedifferensieerde filosofiese benadering daartoe bied, byvoorbeeld onder andere ten opsigte van kindbeskouing. Dit geld ook vir die kurrikulum vir die spesiale skool.

Indien die dominerende filosofiese stroming byvoorbeeld Christelik van aard sou wees, sou die kindbeskouing onder andere die volgende aspekte insluit:

- * die kind is 'n religieuse wese;
- * die kind is 'n eenheid;
- * die kind is 'n unieke wese; en
- * die kind sal as volwassene rentmeester van God se skepping wees (Dreckmeyr 1991/92: 7-8).

Vir die kurrikulum sou dit onder andere die volgende implikasies inhou:

- * bybelonderrig sal nie alleen een van die vakke in die kurrikulum moet wees nie, maar dit sal ook die grondslag van die ontsluiting van alle ander leerinhouds moet wees;
- * bepaalde aspekte van die kind, byvoorbeeld die sosiale of kognitiewe, mag nie oorbeklemtoon word ten koste van ander aspekte nie;
- * elke kind is uniek en het verskillende moontlikhede en behoeftes en daarom moet daar in die kurrikulum vir differensiasie voorsiening gemaak word; en
- * die kurrikulum sal voorsiening moet maak daarvoor dat die kind sy kultuuropdrag en lewensroeping, naamlik om die

aarde te bewoon, te bewerk, daaroor te heers en die blye boodskap van die verlossing in Jesus Christus op unieke wyse te verkondig, kan uitleef en vervul (Gen. 2: 15; Matt. 28: 19; Ps. 8: 7) (Dreckmeyr 1991/92: 7-9).

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat die kind(mens)-beskouing van die gemeenskap 'n bepalende rol behoort te vervul in die ontwikkeling van 'n kurrikulum en daarom in ag geneem moet word by die evaluering van 'n bepaalde kurrikulum.

2.5.5 Leerteorieë as kurrikulumgrondslag

'n Leerteorie kan omskryf word as 'n dinamiese uitkoms van die kritiese ontleding van die leerverskynsel. Dit impliseer die daarstel van 'n beskrywing en verklaring van die fundamentele komponente van die leerverskynsel asook die aantoon van die onderlinge verbande sodat dit as riglyn vir die leerpraktik en verdere teoretisering oor leer kan dien. 'n Leerteorie moet ook verantwoordbare besluite met betrekking tot leer kan rig en voorspellings ten opsigte van leeruitkomst kan maak.

Volgens Zais (1976: 224) moet 'n kurrikulum op 'n goedgefundeerde leerteorie berus indien leersukses en positiewe wording verseker wil word. Een moontlike interpretasie van "goed", kan wees werklikheidsgetrouheid met inagneming van 'n besondere religieuse grondmotief.

Leerpsigologie as 'n psigologiese perspektief op die leerverskynsel wat lei tot een of ander leerteorie blyk uiters kompleks te wees, en wat dit vir die kurrikuleerde nog meer ingewikkeld maak, is die feit dat daar 'n verskeidenheid leerteorieë bestaan, elk in 'n groot mate beïnvloed deur die aanhangers van daardie leerteorie se kind- en mens beskouing, op grond van hulle filosofiese aannames en opvattinge (Hergenhahn 1982: 28-29; Niebuhr 1986: 79-80; Ornstein & Hunkins 1988: 84).

Hergenhahn (1982: 48-49) onderskei tussen vier hoofstrominge waarbinne die verskillende opvattinge oor leer gegroepeer kan word, te wete die funksionalistiese, die assosiasionistiese, die kognitiewe en die neurofisiologiese.

(a) Die assosiasionistiese en funksionalistiese hoofstroming

Die assosiasionistiese en funksionalistiese hoofstrominge stem grootliks ooreen, aangesien beide as behavioristies beskryf kan word en daarom saamgegroepeer kan word (Hergenhahn 1982: 48).

Die assosiasionistiese stroming het sy oorsprong in die denke van Aristoteles wat sensoriese ervaring as die bron van alle kennis beskou het. (Hy word derhalwe algemeen as 'n empirikus beskou) (Hergenhahn 1982: 35).

Volgens Zais (1976: 251) berus die assosiasionistiese stroming basies op die stimulus-reaksie beginsel, waarvolgens die aktiwiteit van 'n organisme in drie komponente verdeel word, te wete:

- * die stimulussituasie;
- * die reaksie van die organisme op die gegewens van die situasie; en
- * die verbinding tussen die stimulus en die reaksie wat daartoe lei dat die organisme neig om op 'n bepaalde wyse op die prikkel te reageer.

Die assosiasioniste beweer dat leer slegs effektief sal plaasvind as:

- * die elemente in een situasie identies is met die van 'n ander situasie;
- * die individu gereed is om te respondeer;
- * die respons deur oefening versterk word; en as

- * die onderwyser die respons goed- of afkeur aangesien versterking van die verband tussen prikkel en respons belangrik is (Zais 1976: 263).

Die funksionalistiese stroming verskil van die assosiasionistiese stroming hoofsaaklik daarin dat die verband tussen leer en aanpassing by die omgewing beklemtoon word. Hierdie strominge reflekteer die invloed van Deweyanisme aangesien dit klem lê op die verwantskap tussen leer en aanpassing van die individu by sy omgewing. Ondersteuners van hierdie stroming is die bekende Thorndyk, Skinner en Hull (Hergenhahn 1982: 48-49).

Die invloed wat die assosiasionistiese en funksionalistiese stroming op die kurrikulum het, is soos volg:

- * daar word gekonsentreer op die verskaffing van stimulusse (prikkel) wat die wesenlike reaksie(s) tot gevolg sal hê;
- * die klem val op geïndividualiseerde onderrig (geprogrameerde onderrig);
- * die uitgangspunt is dat die kind leer deur te handel (doen);
- * inhoud en leeraktiwiteit behoort in die mees elementêre komponente opgebreek te word; en
- * hierdie komponente moet in volgorde gerangskik word sodat herhaalde prikkel-responsreaksies tot meer komplekse leer sal lei (Hergenhahn 1982: 35; Niebuhr 1986: 81; Painter 1988: 54-55).

(b) Die kognitiewe stroming

Volgens Hergenhahn (1982: 48) lê die leerteorieë in die kognitiewe stroming klem op die kognitiewe aard van die leerproses. Hierdie groep teorieë het hulle oorsprong in die denke van Plato en is ontwikkel deur onder andere Descartes, Kant en die ondersteuners van die fakulteitpsigologie. Bekende voor-

staanders van die kognitiewe stroming is Dewey, Maslow, Piaget en Carl Rogers (Anspaugh 1983: 46; Hergenhahn 1982: 48).

Die kognitiewe stroming word onderverdeel in die fakulteits-Gestalt- en ontwikkelingspsigologie. Die fakulteitspsigologie word deur moderne sielkundiges en opvoedkundiges as verouderd beskou en daarop sal dus nie verder hier ingegaan word nie. Dit beteken nie dat daar nie nog talle opvoedkundiges is wat die fakulteitsteorie aanvaar en wie se denke nie daardeur gerig word nie (Zais 1976: 248-249).

Die Gestaltpsigologie glo dat dit nie deur die sensoriese waarneming (vergelyk die assosiasionistiese stroming) en ervaring is dat die mens die werklikheid leer ken nie, maar deur sy betekenisgewing daaraan. Hulle beweer dat die geheel meer is as die som van die dele en dat in gehele en nie in massas besonderhede waargeneem word nie. Die geheel word ook beskou as 'n dinamiese vervlegte geheel, waarin die verskillende komponente wedersyds mekaar beïnvloed. Bekende eksponente van hierdie teorie is Bruner en Holt (Hergenhahn 1982: 244-248).

Die invloed wat hierdie leerteorie op 'n kurrikulum sal hê, sal moontlik soos volg kan wees:

- * klem sal op die verband tussen verskillende komponente en die geheel gelê word;
- * 'n beklemtoning van die geheel (deur bv. 'n tematiese benadering en integrering);
- * verbandlegging tussen die verskillende gehele;
- * aan die kind kan daar in terme van persoon-in-totaliteit gedink word;
- * die kind se totale ervaring moet funksioneel gestruktureer word;
- * ordening van leerinhoud kan so gestruktureer word dat daar van die bekende geheel na die onbekende beweeg sal word;

- * in plaas van die behandeling van vakke as verskillende dissiplines kan die verskillende vakke bymekaar tot sinsgehele geïntegreer word (holistiese benadering);
- * leerlinginteraksie met die leerinhoud is belangrik sodat leerervarings sal meewerk tot die ontdekking van die sinvolheid van 'n kursus; en
- * die ontdekking van sinsgehele kan in nuwe situasies toegepas word, sodat retensie van kennis bevorder sal word (Hergenhahn 1982: 245-247; Niebuhr 1986: 83-84; Painter 1988: 55-56).

Die ontwikkelingsigologie, waarvan Piaget as die vader beskou kan word, verskil van die Gestaltteorie feitlik slegs daarin dat daar in hierdie teorie aanvaar word dat die vermoë om die sintuiglike waarneming te orden, ontwikkel. Die kognitiewe struktuur dui op die "skemas" waaroor die mens op 'n gegewe ontwikkelingstadium beskik, om met sy omgewing in interaksie te kan tree. Piaget onderskei drie kognitiewe struktuurontwikkelingstadia wat aan ouderdomsvlakke gekoppel kan word, te wete:

- * die sensomotoriese stadium;
- * die pre-operasionele stadium; en
- * die formeel-operasionele stadium (Hergenhahn 1982: 292-294; Niebuhr 1986: 84-85; Vrey 1979: 163-165).

Volgens Piaget lei, deur die proses van assimilasie, akkommodasie en internalisering, interaksie tussen die omgewing en die kognitiewe struktuur van die individu tot leersukses (Hergenhahn 1982: 291; Vrey 1979: 118-119).

Deur sy relasievorming met sy omgewing verbreed die kind se kennis en ervaring sodat hy hom al beter ten opsigte van sy leefwêreld kan oriënteer. Hierdie kennis en ervaring word in die kognitiewe struktuur gestoor. Deur verdere ervarings en kennis word die kognitiewe struktuur verder uitgebrei sodat oriëntering ten opsigte van nuwe situasies vir die kind al

makliker word (Anspaugh 1983: 46; Vrey 1979: 34, 227-229, 303, 325 en 337).

Die invloed wat hierdie leerteorie op die kurrikulum kan hê, is onder andere:

- * die kind moet blootgestel word aan uitdagende ervarings sodat die prosesse van assimilasië en akkommodasië tot intellektuele groei sal lei;
- * onderwys behoort geïndividualiseer te word, aangesien kinders nie almal in staat is om op dieselfde stadium kennis te assimileer en te akkommodeer nie;
- * onderriginhoud behoort aangepas te word om in elke individuele kind se behoeftes te voorsien;
- * die verskillende ontwikkelingsstadia waarin kinders hulle mag bevind moet tydens kurrikulering in ag geneem word;
- * onderriginhoud behoort sinvol volgens die konsentriese beginsel geselekteer en georden te word;
- * leerlinge moet by leerinhoud betrokke wees, dit kan beleef en sin daaraan kan gee;
- * skematisering van leerinhoud is belangrik; en
- * daar moet van die konkrete na die abstrakte beweeg word (Hergenhahn 1982: 403-404; Painter 1988: 57 en Vrey 1979: 163-165).

(c) Die neurofisiologiese leerteoriëstroming

Volgens die neurofisiologiese leerteoriëstroming lê alle kennis in die waarneembare werklikheid opgesluit. Sintuiglike waarneming van die werklikheid behels dat groepe neurone (breinselle) onafhanklik gestimuleer word (Empiries-analitiese waarneming). Dit vorm die groep selle wat deur 'n bepaalde objek geaktiveer word, 'n selversameling ("cell assembly"). Hierdie selversameling vorm dan die neurologiese basis van 'n idee of gedagte. Tussen die verskillende selversamelings ontwikkel daar mettertyd verwantskappe wat as fase-ordenings ("phase sequences") beskryf word. Sulke faseordenings maak

verbandlegging, denke en redenering moontlik (Niebuhr 1986: 85; Clark 1986: 19-21).

Niebuhr (1986: 85) reken dat leer volgens hierdie teorie twee prosesse behels, naamlik:

- die vorming van selversamelings; en
- * die ontwikkeling van fase-ordenings.

Fase-ordenings kan deur verdere leer gewysig word en nuwe insigte word so verwerf.

Hierdie teorie is volgens Hergenhahn (1982: 48) reeds deur Descartes begin en onder andere deur Donald Hebb ontwikkel. Volgens Hergenhahn (1982: 361-407) baseer Hebb sy leerteorie op drie waarnemings, naamlik:

- * sensomotoriese gebeure wat tot prikkels en response lei, word verwerp;
- * intelligensie ontstaan deur ervaring en word nie geneties bepaal nie; en
- * ervarings wat tydens die kinderjare opgedoen word, is belangriker as ervarings in die volwasse lewe van die individu (Painter 1988: 57).

Die invloed wat hierdie leertoeriestroming op die kurrikulum kan hê, is onder andere soos volg (Hergenhahn 1982: 407):

- * 'n verrykte onderwysomgewing moet aan die kind gebied word;
- * die kurrikuluminhoud moet voorsiening maak vir 'n groot variasie in waarneming, klank, teksture, vorms en voorwerpe;
- * hoe meer kompleks die onderwysomgewing is, hoe meer kan op neurologiese vlak aan die leerder gebied word, sodat dit tot verdere leer en nuwe insigte kan lei;
- * konseptuele leer moet plaasvind; en

- * verbandlegging tussen verskillende konsepte is noodsaaklik.

Afgesien van die leerteorie wat die kurrikulum ten grondslag kan lê, kan verskillende leersoorte en leerstyle ook 'n kurrikulum beïnvloed. Indien 'n kurrikuleerder byvoorbeeld 'n aanhanger van konseptuele leer is, kan sy kurrikulum verskil van byvoorbeeld 'n kurrikuleerder wat 'n aanhanger van assosiatiewe leer is. Daar is nie twee mense wat presies op dieselfde wyse leer nie (Dreckmeyr 1991/92: 9) en daarom sal daar in die kurrikulum vir verskillende leerstyle voorsiening gemaak moet word.

Alhoewel daar tussen verskillende leerteorieë as kurrikulum-determinante onderskei word, is dit te betwyfel of slegs een leerteorie of een leerteoriestroming die kurrikulum in die RSA determineer. Dit wil uit die praktyk, veral op mikrokurrikuleringsvlak, eerder voorkom asof verskillende elemente van die verskillende leerteorieë geïntegreerd 'n invloed op die kurrikulum uitoefen. Aangesien bepaalde leerteorieë aan bepaalde mensbeskouings, en by implikasie dus ook aan bepaalde filosofiese aannames en opvattings, gekoppel kan word (Niebuhr 1986: 79-80), kan hierdie situasie gevaarlik wees aangesien daar deur hierdie praktyk vreemde filosofieë by die kind gevestig kan word wat hom mag verwar. Ten einde hulle te kan verantwoord, en blyk dit dus noodsaaklik te wees dat kurrikulleerders duidelik uitspel (moontlik in die vorm van 'n model) watter leerteorie(ë) ten grondslag van die kurrikulum lê. Dit is uiters noodsaaklik dat dit uitgespel word, sodat onderwysers en onderwyseropleiers presies sal weet watter soort onderrig-leerstrategieë aangewend moet word om die kurrikulumdoelstellings te kan verwesenlik. Dit is veral ook noodsaaklik vir kurrikulumevaluering.

Leerteorieë blyk dus 'n belangrike kurrikulumgrondslag te wees wat kurrikulleerders tydens die evaluering van die kurrikulum (ook vir Spesiale Onderwys) in ag sal moet neem.

2.6 KURRIKULUMKOMPONENTE

2.6.1 Inleiding

Zais (1976:295) omskryf die kurrikulumkomponente as die samestellende dele van die kurrikulum.

Die volgende kurrikulumkomponente word deur Zais (1976:96 en 295) onderskei (Figuur 1.2):

- * ideale, doelstellings en doelwitte;
- * inhoud;
- * leeraktiwiteite (onderrigleerstrategieë); en
- * evaluering.

Soos in die aangepaste kurrikulummodel (Figuur 1.2) aangedui, het die navorser 'n verdere aspek tot Zais se kurrikulummodel bygevoeg, naamlik rasionaal. Die motivering hiervoor word in die volgende afdeling gegee.

Die kurrikulumkomponente is onderling nou vervleg en die grense tussen die komponente is nie waterdig nie (in die model, Figuur 1.2, met die kriskraslyne tussen die komponente aangedui) (Zais 1976: 97). Die feit dat die verskillende kurrikulumkomponente in die volgende paragrawe afsonderlik bespreek word, word slegs gedoen ten einde beter tot die essensie van elke komponent deur te dring. Om elke komponent egter so goed as moontlik te kan begryp, moet daardie komponent in sy relasie tot die ander komponente beskou word (Derbyshire 1990: 60).

2.6.2 Rasionaal

Soos reeds voorheen gestel vermag die Komitee van Onderwysdepartementshoofde (KODH) dat daar 'n rasionaal vir elke onderwysfase, vak en onderwyssoort (byvoorbeeld Spesiale Onderwys) gegee moet word.

'n Rasionaal dui die beweegrede(s) vir 'n saak aan (Labuschagne & Eksteen 1993: 688). 'n Rasionaal (redes, motivering) vir 'n bepaalde onderwyssoort (soos byvoorbeeld Spesiale Onderwys) en vir die vakke wat in die kurrikulum vir sodanige onderwyssoort ingesluit word, behoort aangedui te word ten einde onder andere te kan dien as motiveringsmiddel vir die onderwys wat aangebied moet word. Die rasionaal kan ook dien as die bron waaruit die breë doelstellings, leerinhoud, onderrig-leerstrategieë en die wyse van evaluering in die vakke vir die onderwyssoort en vir die verskillende vakke wat in die kurrikulum vir sodanige onderwyssoort ingesluit word, af te lei.

'n Rasionaal vir 'n onderwyssoort en 'n vak sou kon dien as 'n kriterium waarvolgens die noodsaaklikheid, relevansie en verantwoordbaarheid van 'n onderwyssoort en 'n vak bepaal sou kon word.

'n Rasionaal vir 'n onderwyssoort (byvoorbeeld Spesiale Onderwys) en die vakke wat in die kurrikulum vir sodanige onderwyssoort ingesluit word, sou onder andere bepaal kon word deur 'n analise te maak van die grondslae wat onderliggend aan die kurrikulum vir die onderwyssoort is, te wete:

- * die filosofie(ë) onderliggend aan die onderwyssoort en die kurrikulum vir die onderwyssoort;
- * die epistemologieë van die verskillende vakke;
- * die behoeftes en tekortkominge van die betrokke leerders
- * die eise wat die gemeenskap/kultuur aan hierdie leerlinge stel; en
- * leerteorie van toepassing op die betrokke leerders.

Kurrikuleerders vir Spesiale Onderwys behoort derhalwe die kurrikulumgrondslae wat in die vorige afdeling bespreek is in terme van die spesiale skoolkind te ontleed ten einde die rasionaal vir Spesiale Onderwys in die breë en vir die verskillende vakke te kan bepaal.

Uit die voorafgaande paragrawe blyk dit duidelik dat daar 'n rasionaal vir elke onderwyssoort (soos byvoorbeeld Spesiale Onderwys) en die verskillende vakke wat in die kurrikulum vir daardie onderwyssoort ingesluit word, behoort te wees wat van so 'n aard is dat dit as motiveringsmiddel en verantwoordingsmedium vir die onderwyssoort en vakke kan dien, en ten minste breë doelstellings, leerinhoud, onderrig-leerstrategieë en die wyse van evaluering in die vakke vir die onderwyssoort, daarvan afgelei kan word.

2.6.3 Kurrikulumideale, -doelstellings en -doelwitte

2.6.3.1 Inleiding

Talle kurrikuleerders beskou kurrikulumideale, doelstellings en -doelwitte as die middelpunt en riglyn vir kurrikulering (Schubert 1986: 190). Dit verskaf in der waarheid die rigting en fokuspunt vir die onderwysprogram in sy geheel (Zais 1976: 297). Wanneer 'n kurrikulum beplan, ontwikkel, saamgestel en geoperasionaliseer word, is dit noodsaaklik om 'n duidelike begrip van die ideale, doelstellings en doelwitte wat nagestreef word, te hê (Carl et al. 1988: 32; Tyler 1949: 7).

Indien dit aanvaar word dat kurrikulumideale, -doelstellings en -doelwitte rigting gee en dat dit bepalend in die ontwerp en verwerkliking van onderrigprogramme sowel as die evaluering daarvan is, behoort dit duidelik te wees dat die kurrikuleerder hom nie alleen deeglik sal moet vergewis van die kurrikulumideale, -doelstellings en -doelwitte nie, maar ook in besonder van die filosofiese aannames, grondmotiewe en kurrikulumgrondslae wat dit ten grondslag lê, aangesien dit slegs werklik teen die agtergrond daarvan begryp kan word.

Painter (1988: 72) reken dan ook dat kurrikulumideale, -doelstellings en doelwitte aan die hand van die volgende kriteria geselekteer behoort te word:

- * "die mensbeskouing en die onderliggende grondslae moet in aanmerking geneem word en moet duidelik na vore tree in die formulering van kurrikulumideale en -doelstellings;
- * die formulering van kurrikuluminhoud, en onderrig-aktiwiteite, -media en -evaluering moet duidelik toon dat die rigting wat aangedui en die invloed wat uitgeoefen word deur die kurrikulumideale en -doelstellings in die totale kurrikulum weerspieël word.; en
- * die kurrikulumgrondslae, naamlik die vakwetenskap, samelewing, die kind en die wyse waarop hy leer, moet in die kurrikulumideale en -doelstellings in ag geneem word, sodat die invloed van hierdie grondslae in die kurrikulumkomponente na vore kan tree."

Kurrikulumideale, -doelstellings en -doelwitte kan op verskillende vlakke van abstraksie geformuleer word. Dit kan op 'n kontinuum van twee pole geformuleer word waar kurrikulumideale die een pool en kurrikulumdoelwitte die ander pool verteenwoordig. Kurrikulumdoelstellings word tussen die twee pole op die kontinuum geplaas, soms is dit nader aan die pool wat kurrikulumideale verteenwoordig en soms is dit nader aan die pool wat die kurrikulumdoelwitte verteenwoordig (De Corte 1971: 18; De Corte 1976: 42; Derbyshire 1990: 61; Painter 1988: 59).

Die verskille tussen kurrikulumideale, -doelstellings en -doelwitte behoort egter duidelik te blyk uit die bespreking daarvan in die paragrafe wat volg.

2.6.3.2 Kurrikulumideale

Om 'n duidelike beeld van kurrikulumideale te kry, is dit noodsaaklik om na uitsprake met betrekking tot ideale, en in besonder kurrikulumideale te kyk.

Odendal et al. (1987: 426) omskryf 'n ideaal soos volg:

- * voorstelling van iets in 'n toestand van volmaaktheid;

- * iets wat 'n mens hoop om verwesenlik te sien, waarna jy streef;
- * hoogste strewe; of
- * wat nagenoeg aan die hoogste vereistes voldoen.

Op grond van bogenoemde verklaring van die begrip ideaal kan ideale gedefinieer word as die mens se hoogste strewe en hoop om volkommenheid te bereik.

Uit die aard van die saak kan die inhoud van hierdie volkommenheid van persoon tot persoon, samelewing tot samelewing, kultuurgroep tot kultuurgroep en by verskillende religieuse grondmotiewe verskil. Dit kan ook verskil ten opsigte van tyd en ruimte en kan dus 'n historiese karakter vertoon.

Ideale berus dus bewustelik of onbewustelik op 'n bepaalde waardesisteem wat uit 'n bepaalde filosofie ontspruit en gerig word (Broudy 1971: 13; Levit 1971: 31; Niebuhr 1986: 103; Ornstein & Hunkins 1988: 145; Schubert 1986: 195). Dit is gewoonlik langtermyn van aard, besit 'n groot mate van permanensie en verander nie maklik nie (Cawood et al. 1986: 42; Niebuhr 1986: 104).

Aangesien ideale uit 'n persoon se lewensfilosofie en grondmotief voortspruit en sy gedrag daardeur bepaal word, kan ideale beskou word as dit wat 'n persoon uiteindelik wil wees en by implikasies, wil doen. Dit rig 'n persoon/samelewing se leefwyse en lewensverloop (De Corte 1971: 18).

Kurrikulumideale, soms ook genoem einddoelstellings of vormingsdoelstellings, beskryf die eindtoestand van 'n kurrikulumonderneming en wil die antwoord voorsien op die vraag: "Wat is die einddoel wat hierdie kurrikulum moet dien?" (Cawood et al. 1986: 42).

Kurrikulumideale is rigtinggewend van aard en dien as noodsaaklike oriënteringspunte en verwysingsraamwerk vir kurriku-

lering en kurrikulumpraktykmaking (De Corte 1971: 18; Mager 1962: viii; Mahomed 1986: 31).

Kurrikulumideale verteenwoordig 'n filosofiese standpuntinname aangesien dit sterk waardebelaaie en filosofies begroond is. As sulks dien dit as kontrolerende meganisme om die karakter van doelstellings en doelwitte te bepaal (Broudy 1971: 13; Levit 1971: 31; Niebuhr 1986: 103; Ornstein & Hunkins 1988: 145).

Dit behoort derhalwe duidelik te blyk dat dit noodsaaklik is om kurrikulumideale te verkonkretiseer en dit geld ook vir die spesiale skool. Kurrikulumideale moet dus duidelik geformuleer word en aandui waarheen daar met die kind op pad is (De Corte 1971: 18; Derbyshire 1990: 62) en moet nie maklik verander word nie (Niebuhr 1986: 104).

Daar is 'n nuwe verband tussen kurrikulumideale en die opvoedingsdoel wat 'n besondere vorm van ideale-formulering is. Kurrikulumideale behoort immers die opvoedingsdoel te reflekteer. Indien die opvoedingsdoel byvoorbeeld die opvoeding van die kind tot behoorlike, verantwoordelike volwasseheid is, moet duidelik uitgespel word wat daarmee bedoel word, aangesien dit weer as bron dien waaruit die kurrikuleerder kurrikulumdoelstellings formuleer. Die opvoedingsdoel van 'n gemeenskap word gewoonlik in sy opvoedingsliteratuur en amptelike stukke aangedui en daarom beskik die kurrikuleerder oor besondere bronne wat hy kan raadpleeg (Derbyshire 1990: 63-65).

Volgens Schubert (1986: 195 & 202) spel kurrikulumideale uit wat 'n goeie lewende behels en watter kennis, sosiale sisteem en leerwyse tot die aktualisering daarvan sal bydra. Hy reken ook dat kurrikulumideale as bemiddelaar en verkondiger moet optree. Kurrikulumideale moet verkondig en bemiddel dat dit wat geleer moet word, belangrik en die moeite werd is. Hy is voorts ook van mening dat kurrikulumideale oor vier belangrike dryfvere beskik, naamlik sosialisering, prestasie, selfaktualisering en sosiale verandering. Dit geld ook vir die spesiale skool.

Kurrikulumideale kan gedefinieer word as dinamiese, abstrak-geformuleerde oogmerke/strewes/ideale wat die algemene koers van die onderwysgebeure aandui, byvoorbeeld om die kind/leerder te lei tot volwassenheid, sodat hy sy plek volwaardig in die samelewing kan inneem. Dit word gewoonlik op nasionale beleidsvlak geformuleer, is polities-geöriënteer en aan 'n lewens- en wêreldbeskouing gekoppel (Lombard 1989: 70).

In die voorafgaande paragrafe is gemotiveer dat wanneer 'n kurrikulum geëvalueer word, die kurrikuleerder hom deeglik sal moet vergewis van wat die kurrikulumideale is, sodat hy kan bepaal of dit wat deur die gemeenskap veridealiseer is, werklik deur middel van die kurrikulum verwesenlik is. Dit geld ook ten opsigte van die spesiale skool.

2.6.3.3 Kurrikulumdoelstellings

(a) Inleiding

Die daarstelling van doelstellings is volgens Unruh en Unruh (1984: 160) 'n nie-ignoreerbare stap in kurrikulumontwerp aangesien alle daaropvolgende stappe ontwerp is om weë te genereer waarvolgens hierdie doelstellings verwesenlik kan word.

Dit is uiters noodsaaklik dat die kurrikuleerder presies sal weet wat kurrikulumdoelstellings is, wat hulle plek, waarde en funksies in die kurrikulum is, wat hulle hiërargiese posisie is, watter tipes kurrikulumdoelstellings bestaan, hoe dit geklassifiseer kan word en hoe dit geformuleer behoort te word. Elk van hierdie aspekte word vervolgens kortliks bespreek.

(b) Die aard en plek van kurrikulumdoelstellings

'n Kurrikulumdoelstelling bestaan uit twee komponente, naamlik die handelingskomponent (wyse van hantering, vlak

van hantering) en die inhoudskomponent. "Hierdie tweeledige karakter van 'n doelstelling kom nie tot sy reg, indien 'n doelstelling slegs na sy inhoud of slegs na sy handelingskomponent beskryf word nie" (Krüger 1980: 54). Kurrikulumdoelstellings veronderstel dus 'n vooruitgryp na die verowering en beheersing van leer- en leefinhoud deur die leerder (Krüger 1980: 54). Die doelstellings wat 'n gemeenskap vir die opvoeding van sy jeug stel, reflekteer die gemeenskap se waardes, vooroordele, vrese en aspirasies vir die toekoms (Pratt 1976: 16).

Soos reeds in 'n vorige paragraaf gestel, word kurrikulumideale, -doelstellings en -doelwitte op verskillende vlakke van abstraksie geformuleer. Op 'n kontinuum van twee pole verteenwoordig ideale die een pool en doelwitte die ander pool terwyl doelstellings tussen die twee pole aangetref word; soms nader aan die ideale en soms nader aan die doelwitte. Hoe nader die kurrikulumdoelstellings aan die kurrikulumideale op die kontinuum is, hoe minder spesifiek van aard is hulle; hoe nader hulle aan die doelwitte is hoe meer spesifiek en konkreet vertoon hulle (De Corte 1976: 306; Derbyshire 1990: 65-66). Kurrikulumdoelstellings se graad van spesifiekheid kan dus varieer, afhangende van waar hulle op die kontinuum geplaas word (Painter 1988: 60). Kurrikulumdoelstellings is dit wat tussen die fyn gespesialiseerde kurrikulumdoelwitte aan die een kant en die breë ongespesifiseerde algemene doelstellings (ideale) aan die ander kant geleë is (Cawood et al. 1986: 36-37).

Kurrikulumdoelstellings is voorts ook, in teenstelling met kurrikulumideale, nie oop stellings nie, maar spesifieke stellings só geformuleer en omskryf dat kurrikulleerders dit ondubbelsinnig as riglyne kan aanwend ten einde partikuliere doelwitte te kan formuleer (Ornstein & Hunkins 1988: 149).

Volgens Carl *et al.* (1988: 33) dien die wêreld- en lewensbeskouing van 'n gemeenskap as uitgangspunt vir die gemeenskap se opvoedingsbeskouing en as sodanig ook vir die doelstellings wat met betrekking tot die verskillende onderwysvlakke gestel word. Onderwysdoelstellings word op verskillende hiërargiese vlakke gestel, byvoorbeeld op oorkoepelende filosofiese vlak (kultuur-/politieke vlak), nasionale vlak, gemeenskapvlak, skoolvlak, kursusvlak, vakkurrikulumvlak en vir die klaskamer (Walters 1978: 22-23). Dit is belangrik vir die kurrikuleerder om kennis te neem van hierdie hiërargiese vlakke sodat hy sy doelstellings in lyn kan bring met doelstellings wat hoër op in die hiërargie gestel word anders sal daardie doelstellings beswaarlik bereik kan word (Carl *et al.* 1988: 33).

Die doelstellings op die verskillende hiërargiese vlakke word gewoonlik soos volg ingedeel:

* Makrovlakdoelstellings

Dit is daardie doelstellings wat op nasionale vlak geformuleer word en wat gewoonlik in beleidsdokumente soos byvoorbeeld kernsillabusse voorkom;

* Mesovlakdoelstellings

Dit is daardie doelstellings wat gewoonlik deur kurrikulumkomitees geformuleer word en wat gewoonlik in sillabusse voorkom; en

* Mikrovlakdoelstellings

Dit is gewoonlik daardie doelstellings wat onderwysers vir lesse formuleer.

(c) Soorte kurrikulumdoelstellings

Makrovlakdoelstellings verskaf die breë verwysings-raamwerk/parameters en riglyne waarbinne die kurrikuleerder die kernkurrikulum beplan en ontwerp en is betreklik permanent van aard (vgl. Lombard 1989: 71). Op nasionale vlak word gewoonlik na hierdie doelstellings verwys as "breë doelstellings". Dit word beskou as doelstellings wat vir die kernkurrikulum geld. Tydens die evaluering van die kurrikulum vir Spesiale Onderwys sal hierdie doelstellings dus tydens evaluasie verreken moet word.

Vakkurrikulumdoelstellings word gewoonlik op die mesovlak saamgestel. Aan die een kant hou hierdie doelstellings direk verband met die breë onderwysdoelstellings en aan die ander kant hou dit direk verband met die vakinhoud van die verskillende vakke. Hierdie doelstellings is nie so permanent as breë doelstellings nie aangesien dit by die eise van die snel veranderende samelewing moet kan aanpas (Lombard 1989: 72). Tans word vakkurrikulumdoelstellings egter ook op nasionale vlak geformuleer.

Op mikrovlak word gewoonlik korttermyn doelstellings geformuleer met die oog op doelbereiking binne 'n bepaalde vakmodule of leseenhede (Carl et al. 1988: 34).

Uit die aard van die saak word daar nog ander soorte doelstellings aangetref, maar vir die doel van hierdie studie kan met die bogenoemde soorte doelstellings volstaan word.

(d) Klassifikasie en kategorisering van doelstellings

Klassifikasie en kategorisering van doelstellings kan die kurrikulumevalueerder help om te bepaal of die doelstellings gebalanseerd saamgestel is.

Schubert (1986: 202-206) klassifiseer doelstellings in die volgende kategorieë:

- * sosialisering;
- * prestasie;
- * persoonlike groei (self-ontwikkeling); en
- * sosiale verandering.

Die mees algemene indeling van doelstellings blyk volgens onder andere Niebuhr (1986: 105), Westphalen (1973: 43) en Zais (1976: 309) soos volg te wees:

- * dié wat gerig is op die verwerwing van feite;
- * dié wat met die verwerwing van vaardighede te doen het; en
- * dié wat met die ontwikkeling van wenslike gesindhede te doen het.

Schubert (1986) se stelsel is sterk ingestel op die ontwikkelingsgedagte terwyl dié gedagte nie so sterk na vore tree in dié stelsel wat die mees algemene gebruik word nie (Vergelyk die vorige paragraaf). Sy stelsel is ook sterk sosialisties ingestel terwyl die meer algemene stelsel nie op 'n bepaalde filosofiese rigting afgestem is nie. Laasgenoemde stelsel is daarom meer aanpasbaar en daarom vir die navorser meer aanvaarbaar as dié van Schubert en sal daarom ook tydens die evaluering in hierdie ondersoek geld.

(e) Die formulering van doelstellings

Bepaalde beginsels geld wanneer doelstellings geformuleer moet word. Die kurrikulumevalueerder sal dus hierdie beginsel in aanmerking moet neem wanneer hy die kurrikulum evalueer, en dit geld ook vir die kurrikulum vir Spesiale Onderwys. Die volgende breë beginsels behoort tydens doelstellingformulering te geld (Lombard 1989: 69-88):

- * doelstellings behoort slegs geformuleer te word nadat 'n behoorlike situasie-analise plaasgevind het, waartydens al die determinante rondom die leerder, die leerinhoud, die gemeenskap, die geldende opvoedingsfilosofie en heersende leerteorieë in ag geneem is;
- * doelstellings behoort ooreenkomstig die beginsel van sinvolheid geformuleer te word, dit wil sê realiseerbaar, waardevol, relevant, uitdagend, behoeftevervullend, verantwoordbaar en gebalanseerd wees;
- * doelstellings behoort volgens die beginsel van funksionaliteit geformuleer te word, dit wil sê didakties-pedagogies geöriënteerd, vormend- en leermediaal omskrywend, leerresultaatbeskrywend, leerervaringsondervangend, ontwikkelingswegaanduidend en kontinuu;
- * doelstellings behoort ooreenkomstig bepaalde strukturele beginsels geformuleer te word en moet daarom bepaald evalueringswysesuggererend wees, die makrovlakdoel as verwysingsraamwerk dien, op die verskillende kurrikuleringsvlakke met mekaar verband hou, gekompliseerde doelstellings ontleed en orden, gegrond wees op die beginsels wat vir die didakties-pedagogiese situasie geld, leervooraardes vir effektiewe leer verreken en die eie aard en struktuur van die dissipline wat as kurrikuluminhoudseleksiebron dien, reflekteer; en
- * doelstellings behoort op 'n verantwoordbare wyse geformuleer te word en moet daarom volgens 'n verantwoordbare prosedure, metode en deur deskundiges geformuleer te word.

(f) Die waarde en funksie van doelstellings

Die kurrikulumevalueerder behoort vas te stel of die doelstellings die volgende waarde inhou en funksies vervul wat hierop volg (Lombard 1989: 72-74). Dien dit as riglyne en parameters vir:

- * opvoeding in die onderwys?

- * die seleksie en ordening van leerinhoud en leerervaringe ooreenkomstig inhoudstruktuureise en vir verskillende ontwikkelingsvlakke?
- * die konsekwente samestelling van die kurrikulum?
- * die seleksie van onderrig-leerstrategieë en hulpmedia?
- * differensiasie vir individuele behoeftes?
- * kurrikulumprioriteitsbepaling?

Afgesien van die bogenoemde waarde en funksies behoort die doelstellings ook nog aan die volgende eise (kriteria) onderwerp te word:

- * Dui dit die direkte verband aan tussen die lewensopvatlike aangeleenthede en daarmee samehangende opvoedingsdoel (Möller 1987: 56-57)?
- * Is dit van so 'n aard dat spesifieke vakdoelstellings daaruit kan voortvloei (Malan 1982: 21)?
- * Vergemaklik dit die beplanning van nuwe kurrikula en die hersiening van bestaande kurrikula (Du Toit 1985: 205)?
- * Voorsien dit 'n basis waarvolgens 'n kurrikulum effektief geëvalueer kan word (Eisner 1985: 111)?
- * Reflekteer dit die gemeenskap se waardes, vooroordele, vrese en aspirasies vir die toekoms (Pratt 1976: 16)?
- * Is dit noodsaaklik ten einde onderrig optimaal en suksesvol te kan benut (Carl et al. 1988: 32)?

Uit die voorafgaande paragrafe is dit duidelik dat kurrikulumdoelstellings van so 'n aard behoort te wees dat dit op geordende wyse die eise van elke kurrikulumgrondslag skerp en duidelik weerspieël, as duidelike rigsgaande vir onderrig-leerinhoud-, onderrig-leerstrategieëseleksie en evaluering kan dien, en sodoende tot doeltreffende en relevante onderwys sal lei.

2.6.4 Kurrikuluminhoud

2.6.4.1 Inleiding

Daar bestaan 'n noue wisselwerkende relasie tussen die verskillende kurrikulumkomponente, veral tussen inhoud en doelstellings en die een is moeilik sonder die ander verwerklikbaar (Van der Stoep & Louw 1981: 72).

2.6.4.2 Omskrywing

Kurrikuluminhoud spreek die vraag aan: Wat moet geleer word (Schubert 1986: 213)? Volgens Nicholls en Nicholls (1978: 48) is die antwoord op hierdie vraag: kennis, vaardighede, gesindhede en waardes. Hill (1975: 76) sien kurrikuluminhoud weer as "daardie, uit die kultuurinhoude geselekteerde opvoedings- of vormingsinhoude wat deur die skool aan en vir die jeug beskikbaar gestel word".

Deesdae word leerlinge beskou as aktiewe, sosiale deelnemers aan die onderrigleergebeure eerder as passiewe ontvangers van kennis. Volgens hierdie benadering moet inhoud as leeraktiwiteit omskep word. Wanneer inhoud as leerervaringe beskou word, word inhoud as sekondêr beskou en dien dit slegs as 'n middel tot 'n doel (Schubert 1986: 213-216).

Die tradisionele benadering om inhoude bloot ter wille van feitekennis te selekteer, vind nie meer byval nie. Daar is 'n al hoe groter wordende tendens om inhoude te selekteer wat die hele terrein van kennis, vaardighede, begrippe, houdings en waardes wil ontwikkel. Alhoewel die meeste kurrikula nog volgens 'n inhoudsbasis saamgestel en in vakke georden is, groei die tendens al hoe meer om die vakinhoude bloot as 'n vervoermiddel te beskou wat die ontwikkeling van intellektuele vaardighede, vermoëns, waardes en houdings kan bevorder (Carl et al. 1988: 43-44). In hierdie verband wys Hill (1974: 164) daarop dat die uitsluitlike doel van kurrikuluminhoud moet wees om die kind op te voed, met ander woorde om deur middel van die inhoude die totale kind toenemend voor te berei op sy

uiteindelijke inskakeling by die volwasse samelewing met sy vele fasette.

Kurrikuluminhoud word hoofsaaklik op drie wyses geïnterpreteer, te wete:

- * die vormingswaarde daarvan lê in die inhoud self opgesluit (Harmse 1982: 36);
- * dit het slegs waarde as dit funksioneel is (Nicholls en Nicholls 1978: 47); en
- * dit is slegs 'n middel tot 'n doel (Calitz et al. 1982: 45).

Die navorser is egter van mening dat ware betekenis van kurrikuluminhoud egter na vore tree wanneer hierdie drie interpretasiewyses by mekaar geïntegreer word. Kurrikuluminhoude kan dan moontlik soos volg gedefinieer word:

Kurrikuluminhoud is daardie kennis, vaardighede, gesindhede en waardes met intrinsieke vormingswaarde, uit die werklikheid geselekteer en georden, wat in die onderrigleergebeure ontsluit en funksioneel gemaak word ten einde die gestelde onderwysdoelstellings te verwesenlik.

2.6.4.3 Kriteria vir die seleksie van kurrikuluminhoud

Ten einde relevant en doeltreffend te wees moet kurrikuluminhoud (ook dié vir die spesiale skool) aan die volgende kriteria voldoen (Carl et al. 1988: 44-45; Lombard 1989: 99-117; Schubert 1986: 217-223; Zais 1976: 342-343):

(a) Kurrikuluminhoud moet oor onder andere die volgende bepaalde kenmerke/eienskappe beskik:

- * dit moet geldig, betroubaar en nie-teenstrydig wees nie en die toets van duursaamheid kan slaag;
- * dit moet betekenisvol wees vir die hede en die toekoms;

- * dit moet gebalanseerd wees ten opsigte van diepte en omvang, tydsbesteding en vakdissiplineverteenwoordiging, kennis, vaardighede en gesindhede;
 - * dit moet voorsiening maak vir die realisering van opvoedingsdoelstellings en kurrikulumideale -doelstellings en -doelwitte soos wat deur middel van 'n situasie-analise bepaal is;
 - * dit moet leerbaar/verwerfbaar wees vir dié groep leerlinge waarvoor dit bedoel is;
 - * dit moet nuttig en bruikbaar wees vir hede en toekoms;
 - * die ontsluiting daarvan moet uitvoerbaar wees binne beskikbare tyd, bronne, huidige personeel, huidige politieke klimaat, wetgewing, akkommodasie en fondse;
 - * dit moet 'n algemene basis daarstel wat optimale moontlikhede vir latere spesialisering bied asook die leerder toerus om uiteenlopende lewensprobleme op 'n geïntegreerde grondslag te kan hanteer;
 - * dit moet 'n aanvaarbare propedeutiese bestemming hê, dit wil sê daar moet vasgestel word of die inhoud wel die leerder voorberei op dit wat dit veronderstel is om hom op voor te berei; en
 - * dit moet verteenwoordigend van die kennisbesit op die vakterrein wees en die vakstruktuur openbaar;
- (b) Kurrikuluminhoud (ook dié vir die spesiale skool) moet voldoen aan die behoeftes van die leerder.

Dit moet daarom:

- * ooreenstem met die leerlingbehoefte en -belangstellings;
- * die gereedheids-/ontwikkelingsvlak van die leerder in ag neem;
- * individualisering en self-ontdekking in die handwerk;
- * toerusting vir doeltreffende taak- en roepingsvervulling bied; en

* kreatiwiteit in die hand werk.

(c) Kurrikuluminhoud moet voldoen aan die behoeftes van die samelewing/kultuur

Kurrikuluminhoud moet daarom:

- * die mens-, wêreld- en lewensbeskouing(s) van die samelewing reflekteer;
- * in ooreenstemming wees met die sosiale realiteite en behoeftes;
- * lewensvatbaar en 'n positiewe, heilsame beïnvloedingsbron wees;
- * die opvoeding van diens wees deurdat die norme en waardes van die gemeenskap daardeur oorgedra word;
- * bydra tot die uitbouing en verruiming van die kultuur;
- * tydgeoriënteerd wees, dit wil sê die verlede moet dien as perspektief op die toekoms sodat die leerder tot toekomsaanvaarding en toekomsvereenselwiging gemotiveer sal wees;
- * die behoefte van die gemeenskap in ag neem; en
- * tot demokratisering lei.

(d) Kurrikuluminhoud moet (ook in die spesiale skool) aan didakties-pedagogiese eise voldoen

Die kurrikuluminhoud moet daarom:

- * so geselekteer word dat praktiserende onderwysers dit sal kan beheers en hanteer;
- * so geselekteer word dat dit as kommunikasiemedium kan dien en dialoog tussen leerder en onderwyser bevorder; en
- * nie alleen tot geordende leerstof beperk wees nie, maar ook die nodige didaktiese oorwegings (onder-rigmetodes, didaktiese beginsels, benaderingswyses, onderwysmedia, evalueringswyses, ensovoorts) en

daarmee gepaardgaande verwerklikbare pedagogiese fundamentalia omsluit.

- (e) Kurrikuluminhoud moet (ook in die spesiale skool) die kategoriale (wesentliche) struktuur van die werklikheid reflekteer.

Dit moet daarom:

- * die komponente/aspekte waaruit die werklikheid bestaan op 'n gebalanseerde, gestruktureerde wyse reflekteer; en
- * solank nodig, algemeen-vormend van aard wees.

2.6.4.4 Ordening van onderrigleerinhoud

Volgens Carl et al. (1988: 45) is die ordening of sistematisering van geselekteerde inhoud bepalend vir die verwesenliking van die kurrikulumdoelstellings. Ordening van die geselekteerde inhoud behoort juis die essensie van die inhoud bloot te lê (Calitz et al. 1982: 48-49). Painter (1988: 74) is van mening dat swak ordening van kurrikuluminhoud die uitwerking kan hê dat kurrikulumdoelstellings nie bereik kan word nie. Ordening van kurrikuluminhoud is dus van essensiële belang.

2.6.4.5 Kriteria waaraan kurrikuluminhoudordening moet voldoen

Na aanleiding van Lombard (1989: 120-121), Walters (1978: xxxi) en Schubert (1986: 217-223) kan die volgende kriteria vir die ordening van kurrikuluminhoud gestel word (Slegs daardie kriteria wat moontlik op die kurrikulum vir Spesiale Onderwys van toepassing is, word aangedui.):

- * Is die inhoud op so 'n wyse georden dat die leerder sover as moontlik met die werklikheid self in aanraking gebring word?

- * Vind integrering van leerstofeenhede en vakgebiede plaas?
- * Is die ordening sodanig dat dit prakties uitvoerbaar is, byvoorbeeld hou dit rekening met die beskikbaarheid van fasiliteite?
- * Is die kurrikuluminhoud so georden dat dit in die behoeftes van die leerders voldoen?
- * Is die kurrikuluminhoud so georden dat dit aan die eise wat die samelewing/kultuur daaraan stel, sal voldoen?
- * Is die kurrikuluminhoud so georden dat dit aan die eise wat die didakties-pedagogiese daaraan stel voldoen?
- * Is die kurrikuluminhoud so georden dat dit die kategoriale struktuur van die werklikheid reflekteer?

Op grond van die voorgaande kan gestel word dat onderrigleerinhoud van so 'n aard moet wees dat die kurrikulumdoelstellings daardeur positief gerealiseer kan word.

2.6.5 Onderrigleerstrategieë

2.6.5.1 Begripsverklarings en verbandlegging

Daar is 'n verskeidenheid van begrippe wat op die noue verband en aaneenskakeling tussen onderrig-leergeleenthede, leerervaringe, leerlingaktiwiteite en onderwysmetodes dui (Carl et al. 1988: 47).

Volgens Derbyshire (1990: 78) kan onderrig-leergeleenthede beskou word as die weë (metodes) waarlangs die werklikheid vir die kind en die kind vir die werklikheid ontsluit word en is dit derhalwe die wyse waarlangs die onderrig-leergebeure vergestalt word.

Calitz et al. (1982: 53-54) sê onderrig-leergeleenthede moet gesien word as geleenthede waarin studente bepaalde leerervaringe kan opdoen. Die doel met onderrig-leergeleenthede is

dat dit sal lei tot leerervaringe by die leerder (Derbyshire 1990: 79). Wheeler (1983: 42) beskryf onderrig-leergeleenthede as die organisasie en integrasie van leerervaringe en -inhoud. Leergeleenthede word deur die onderwyser op grond van onder andere sy vakkennis, doelstellings en doelwitte geskep (Carl et al. 1988: 48).

Calitz et al. (1982: 57) beskryf leerervaringe as die uitkoms van die wisselwerking tussen leerder en leerinhoud. Leer vind daarom plaas wanneer die leerder aktief positief by die leerinhoud betrokke raak.

Leerlingaktiwiteite is daardie aktiwiteite wat deur die onderwyser gekep word om die kind aktief by die leerinhoude betrokke te kry sodat hy positiewe leerervaringe kan opdoen.

Onderwysmetodes is weer daardie metodes/tegnieke wat aangewend word om onderrig-leergeleenthede te skep waarin die onderwyser kan onderrig en die leerder kan leer.

Onderwysmedia is die hulpmiddels wat aangewend word om onderrigleer te vergemaklik, byvoorbeeld handboeke, die truprojektor, 'n telraam, ensovoorts. Dit is met ander woorde die tegnologiese hulpmiddels wat aangewend word om onderrigleer op die mees ekonomiese wyse doeltreffend en relevant te laat plaasvind.

Onderrig-leerstrategieë is die term wat gebruik word om al die bogenoemde aspekte in te sluit, dit wil sê metodes, tegnieke, media, leeraktiwiteite en -ervarings.

Uit die voorgaande paragrawe blyk dit dat daar 'n noue verband tussen onderrig-leergeleenthede, leerervaringe, -aktiwiteite, onderwysmetodes, en -media bestaan. Geleenthede vir onderrigleer moet geskep word sodat deur leeraktiwiteite leerervaringe opgedoen kan word. Om leerervaringe op die mees ekonomiese wyse te laat opdoen, word die mees doeltreffende onderwys metodes, -media en onderrig-leerstrategieë aangewend.

Die fundamentele status van onderrig-leerstrategieë moet sterk beklemtoon word, want slegs daardeur kan kurrikulumideale, -doelstellings en -doelwitte verwesenlik word. Onderrig-leerstrategieë kan daarom tereg as die hartklop van die kurrikulum beskou word (Zais 1976: 350-353).

Die innige verweefdheid tussen kurrikuluminhoud en onderrig-leerstrategieë moet voortdurend skerp raakgesien word. Die twee kan nie sonder skade van mekaar losgemaak word nie, aangesien die een in bepaalde gevalle selfs die ander kan wees. Dit is veral van toepassing wanneer van 'n prosesbenadering in plaas van 'n produkbenadering tot onderwys gebruik gemaak word. In so 'n geval is die proses waardeur die inhoud verwerf word net so fundamenteel as die inhoud self, byvoorbeeld wanneer vaardighede en gesindhede verwerf moet word. In so 'n geval sou leerinhoude in 'n sekere singelykgestel kan word aan onderrig-leerstrategieë (Schubert 1986: 213-216.) Wat in hierdie verband vir hierdie ondersoek na die kurrikulum vir Spesiale onderwys van belang is, is dat by die evaluering van die kernkurrikulum daar sou vasgestel kan word of die kernkurrikulum blyke gee dat dit nie slegs afgestem is op 'n produkbenadering nie, maar ook op 'n prosesbenadering.

Wanneer die doelstellings en inhoud van die breë kurrikulum vir Spesiale Onderwys uitgespel word, blyk dit ook noodsaaklik te wees om 'n aanduiding te gee van hoe die doelstellings bereik kan word en hoe inhoud ontsluit kan word ten einde die gestelde doelstellings te kan verwesenlik.

2.6.5.2 Beginsels wat tydens die beplanning van onderrig-leerstrategieë behoort te geld

Kundiges op hierdie gebied, stem oor die volgende beginsels wat in ag geneem moet word saam (Calitz et al. 1982: 60; Carl et al. 1988: 48-49; Steyn 1982: 95-97; Vrey 1979: 36-42; Wheeler 1979: 130-131):

- * leer veronderstel 'n aktiewe proses waarby die leerder betrokke moet wees;
- * leer vind meer effektief plaas indien die leerder betrokke is by leer en as hy begryp wat hy leer;
- * leer word sterk deur die individu se doelstellings, waardes en grondmotiewe beïnvloed. ('n Kind leer slegs as hy wil leer);
- * gereelde herhalings of gereelde sinvolle hersiening is van kardinale belang vir die aanleer van vaardighede en die vaslegging van kennis;
- * onmiddellike positiewe versterking en terugvoering bevorder leer;
- * hoe groter die verskeidenheid van leerervaringe is wat vir die leerder gebied word, hoe groter is die kans dat hy in staat sal wees om te diskrimineer, te veralgemeen en te internaliseer;
- * leer word grootliks deur die leerder se waarnemings, persepsies en indrukke bepaal;
- * soortgelyke situasies kan verskillende reaksies van verskillende leerders uitlok en daarom is leer 'n persoonlike aangeleentheid;
- * ooreenkomste sowel as verskille tussen situasies behoort uitgelig te word ten einde vergelyking te bevorder, aangesien leeroordrag sonder vergelyking minder plaasvind as wat 'n mens sou verwag;
- * groeopatmosfeer en -kultuur beïnvloed die leergebeure asook die bevrediging wat daaruit vir die leerder voortspruit;
- * individuele verskille beïnvloed leer;
- * alle leer is meerdoelig. (Terwyl daar op spesifieke uitkomst gefokus word, kan ander leer gelyktydig plaasvind);
- * leer het 'n kummulatiewe karakter, dit wil sê leer vind plaas wanneer van die bekende na die onbekende gegaan word;
- * leersukses hang af van hoe die leerling die onderrigleergebeure beleef. Leersukses stimuleer verdere leer;
- * onderrig-leerstrategieë moet binne die grense van die beperkinge van programvereistes, beskikbaarheid van

- bronne, tyd, fasiliteite en personeelvoorsiening uitvoerbaar wees;
- * die leergeleenthede moet met die doelstellings, doelwitte en inhoude kongrueer;
 - * die onderrig-leergeleenthede moet by die betrokke leerlinge aanpas (binne hul vermoëns, ontwikkelingsvlak, leerstyle en belangstellingsveld wees);
 - * onderrig-leerstrategieë moet met die vakinhoud se volgorde en kontinuïteit integreer (verband lê, die konsepte ken, ensovoorts);
 - * onderrig-leerstrategieë moet komprehensief wees, dit wil sê dit moet ingestel wees op die handhawing van balans tussen kognitiewe, affektiewe en psigo-motoriese doelstellings;
 - * onderrig-leerstrategieë moet vir verskeidenheid voorsiening maak, byvoorbeeld die leerling se verstand-vermoëns, aanlegte, belangstellings, vakkennis, algemene kennis en taalvermoë;
 - * onderrig-leerstrategieë moet voorsiening maak vir kontinuïteit;
 - * onderrig-leerstrategieë moet lewensrelevansie bevorder deur kongruensie te verseker tussen vaardighede wat in die klas bemeester word met dié wat in die daaglikse lewe toegepas word;
 - * onderrig-leerstrategieë moet aansluit by die aard van die leerinhoud; en
 - * die onderwyser met sy eie persoonlikheid, voorkeure, didaktiese vaardighede en vakkennis moet in gedagte gehou word.

Dit alles geld ook ten aansien van die kurrikulum vir Spesiale Onderwys.

Uit die voorafgaande kan samevattend gestel word dat onderrig-leerstrategieë van so 'n aard moet wees dat dit, deur middel van die onderrig-leerinhoud, die positiewe realisering van die onderwysdoelstellings sal verseker.

2.6.6 Die kurrikulumkomponent evaluering

2.6.6.1 Inleiding

Dit is reeds in 'n vorige paragraaf gestel dat 'n kurrikulum nie alleen 'n individu nie, maar self 'n hele nasie se koers kan bepaal. Die kurrikulum word daarom van té groot waarde geag dat die geslaagdheid daarvan aan die toeval oorgelaat kan word. Daarom moet daar ingeboude waarborge wees wat die sukses van die kurrikulum sal verseker. Een van hierdie waarborge is die genormeerde begeleidingshandelinge van die onderwyser, 'n ander is die evalueringshandeling (Krüger 1980: 94). Evaluering as kurrikulumkomponent is derhalwe van wesenlike belang.

Die doel met hierdie afdeling is om evaluering as kurrikulumkomponent te bespreek en nie kurrikulumevaluering as sodanig nie. Kurrikulumevaluering sal in 'n volgende afdeling bespreek word.

2.6.6.2 Die begrip evaluering

Volgens (Odendal et al. 1987: 211) beteken evalueer om iets se waarde te bepaal, dit te takseer of om dit na waarde te skat. Iets kan slegs geëvalueer word as dit met iets soortgelyks of anders vergelyk word. Krüger (1980: 97) reken dat evaluering slegs moontlik is in sover daar verskille uitgewys kan word. Evaluering bestaan dus daaruit om iets met iets anders te vergelyk ten einde betekenisvolle ooreenkomste en verskille te kan uitwys.

Sake wat vergelyk word, kan konkreet of abstrak wees. Hoe meer konkreet en eenvoudig dit wat vergelyk moet word is, hoe makliker is dit om te vergelyk, byvoorbeeld kleure. Hoe ingewikkelder en abstrakter dit is wat vergelyk moet word, hoe moeiliker vind vergelyking plaas, byvoorbeeld teorieë. Om vergelyking te vergemaklik, word die elemente (essensies) van dit wat vergelyk moet word, blootgelê.

Standaert en Troch (1982: 261) definieer evaluering as 'n proses van inligtingversameling, beoordeling en besluitneming. Inligting is noodsaaklik om te kan beoordeel. Hierdie inligting kan op kwantitatiewe (meting) wyse of op 'n kwalitatiewe (observasie) wyse bekom word. Daarna word 'n waardeoordeel op grond van die verkreeë inligting gevorm, hetsy deur beoordeling van huidige prestasie, hetsy deur 'n voorspelling van toekomstige prestasies. Die uiteindelijke doel van evaluering is egter om op grond van die beoordeling, uit 'n reeks van keusemoontlikhede 'n besluit te kan neem.

Inligtingversameling, beoordeling en besluitneming vertoon 'n noue onderlinge samehang. Beoordeling en besluitneming kan nie behoorlik uitgevoer word sonder die nodige inligting nie. Dit is ook sinloos om inligting te versamel sonder dat 'n mens weet watter soort beoordelinge en besluitneminge nodig is (Standaert & Troch 1982: 262). Duidelikheid oor die funksie van evaluering is dus essensieel (Painter 1988: 84).

Uit die vorige paragrawe blyk dit dat:

- * evaluering op vergelyking berus;
- * essensiële inligting benodig word om te kan evalueer;
- * die doel van evaluering is om ooreenkomste en/of verskille uit te wys en op grond daarvan 'n waardeoordeel oor dit wat geëvalueer word uit te spreek; en
- * evaluering uitloop op besluitneming.

Voordat evaluering kan plaasvind moet daar dus eerstens 'n vergelykingsbasis gevind word waarteen vergelyk kan word. So 'n vergelykingsbasis word gewoonlik 'n kriterium genoem en dien as maatstaf (Van Rensburg et al. 1981: 83). Daardie essensiële kriteria word gewoonlik in sillabusse aangedui en met die kind se prestasie vergelyk ten einde 'n waardeoordeel ten opsigte van sy prestasie te kan uitspreek. Die waardeoordeel sal dan as basis vir besluitneming oor die kind se verdere leer, remediëring, promovering en sertifisering van sy prestasie kan dien.

2.6.6.3 Evaluering as kurrikulumkomponent

In evaluering as kurrikulumkomponent gaan dit ook oor vergelyking. Die vergelykingsbasis is die kurrikulumdoelstellings en -doelwitte. Wessels (1977: 11) reken dat een van die essensies van evaluering as kurrikulumkomponent is dat dit 'n waardebepaling is van die mate waarin daar met die doelstellings en die onderrigmetodes (wyse waarop die doelstellings nagestreef is) geslaag is. Daarby sou ook die onderrig-leerinhoud gevoeg kan word aangesien dit die medium is aan die hand waarvan onderrig word ten einde die doelstellings te bereik. So gesien, vorm evaluering as kurrikulumkomponent vir Krüger (1980: 95) die sluitsteen vir alle onderrig.

Tyler (1949: 195-196) sê ook dat die proses van evaluering essensieel die proses is waardeur bepaal word in watter mate die onderwysdoelstellings werklik deur onderrig gerealiseer word. Aangesien onderwysdoelstellings gewoonlik gedragsveranderinge in leerlinge veronderstel, is evaluering die proses waardeur bepaal word in watter mate gedragsveranderinge werklik plaasgevind het.

Mc Cormick en James (1988: 176) is egter van mening dat wanneer doelstellings as kriteria vir evaluering gebruik word, slegs bepaal kan word of die kind suksesvol is, al dan nie. Daarmee kan nie bepaal word waarom die kind suksesvol is, al dan nie. Dit voorsien ook nie die getuienis wat noodsaaklik is vir mikrovlakkurrikulumaanpassings nie. Volgens bogenoemde skrywers (Mc Cormick & James 1988: 175-176) moet evaluering as kurrikulumkomponent fokus op beide onderwysdoelstellings, die voorafgaande toestande en uitkomst (situasie-analise) en die onderwysproses, dit wil sê dit wat nie op spesifieke doelstellings afgespits is nie, maar tog intrinsieke waarde het.

Veelseggende kritiek teen die doelstellingevalueringmodel is dus dat dit evalueer sonder om te verduidelik en daarom kan

die kurrikulumevalueerder nie werklik daaruit leer nie (Mc Cormick & James 1988: 175).

Evaluering as kurrikulumkomponent behoort dus in te sluit:

- * evaluering ten einde te bepaal of die kurrikulumdoelstellings en -doelwitte bereik is;
- * evaluering van die geselekteerde onderrig-leerinhoud ten einde te bepaal of dit 'n doeltreffende medium vir die bereiking van die doelstellings en doelwitte was;
- * evaluering van die onderrig-leerstrategieë ten einde te bepaal of dit die doeltreffendste strategieë was waarmee die doelstellings en doelwitte bereik kon word;
- * bepaling van ander faktore wat 'n invloed op onderrig-leeruitkomst kon gehad het, soos byvoorbeeld die leerder se voorkennis, sy kultureelbepaalde konseptuele raamwerk, sy milieu, spanningsvlak en dies meer;
- * bepaling of die evalueringsinstrument en -wyse die geskikste was vir die bepaling of die doelstellings en doelwitte bereik is.

Evaluering as kurrikulumkomponent het derhalwe hoofsaaklik te make met die bepaling of onderwysdoelstellings en -doelwitte bereik is en of die onderwyspraktyk en -media, evalueringswyses en -instrumente en ander beïnvloedende faktore (konteks) geskik was vir doel- en doelwitbereiking, met die oog op verdere besluitneming.

2.6.6.4 Vorme van kurrikulumevaluering

Dit is reeds gestel dat die kurrikulumevalueerder duidelikheid ten opsigte van evaluering as kurrikulumkomponent moet hê. Dit sluit kennis van die vorme of wyses van evaluering in die kurrikulum in. Die volgende verskillende vorme van evaluering wat op hierdie ondersoek na die kurrikulum vir Spesiale Onderwys van toepassing is, word aangetref:

(a) Summatiewe evaluering

Volgens Calitz et al. (1982: 74) word die leerwins tydens summatiewe evaluering onder oë geneem en is dit hoofsaaklik 'n opsommende evaluering wat aan die einde van die onderrig-leerproses plaasvind en as produkevaluering beskou word. Summatiewe evaluering word hoofsaaklik gedoen met die oog op kurrikulum verbetering.

(b) Formatiewe evaluering

Formatiewe evaluering is deurlopende evaluering wat na goeë dinge in die loop van die onderrig-leerproses kan plaasvind na die afhandeling van 'n doelwit of doelwitte. Terugvoering in hierdie opsig word aangewend om die onderrig te verbeter en daardeur ook die leerling self (Carl et al. 1988: 56).

Formatiewe evaluering bepaal beide die positiewe en die negatiewe aspekte van die kurrikulum, sodat op 'n kontinue basis op positiewe aspekte voortgebou kan word en regstellings ten opsigte van negatiewe aspekte aangebring kan word (Oliva 1988: 478; Zais 1976: 381).

Die evalueringstegnieke in summatiewe en formatiewe evaluering verskil aangesien summatiewe en formatiewe evaluering nie presies dieselfde doel het nie. Die waarde daarvan om te weet van watter kurrikulumevalueringstegnieke gebruik gemaak word, ook ten aansien van die kurrikulum vir Spesiale Onderwys, lê derhalwe daarin dat dit 'n aanduiding gee van watter evalueringstegnieke gebruik gemaak behoort te word.

2.6.6.5 Kriteria vir doeltreffende evaluering

Dit is noodsaaklik om die bruikbaarheid en geslaagdheid van die evalueringstegnieke en -prosedures wat tydens kurrikulum-evaluering gebruik is te bepaal en te kontroleer (Saylor et al. 1981: 234). Die kriteria wat as middele vir evaluering dien, bepaal in 'n groot mate die kwaliteit van die evaluering

wat plaasvind (Carl et al. 1988: 54). Enkele van die relevante kriteria waaraan evaluering as kurrikulumkomponent moet voldoen, word vervolgens aangedui:

* Geldigheid, kongruensie en doelgerigtheid

Die evaluering moet strook met wat werklik daarmee beoog is (Carl et al. 1988: 54), dit wil sê doelgerig wees.

* Betroubaarheid

Dit verwys na die bestendigheid van die evalueringresultate (Carl et al. 1988: 54; Wessels 1977: 75).

* Konsekwentheid

Dit beteken dat bevindinge op verskillende tye en in verskillende situasies min of meer dieselfde bly (Carl et al. 1988: 54).

* Kontinuïteit

Die evaluering moet deurlopend wees ten einde vroegtydig leemtes te identifiseer en die nodige aanpassing te maak om 'n meer effektiewe kurrikulum te verseker (Bishop 1989: 222; Carl et al. 1988: 54; Wheeler 1979: 269-270).

* Betrokkenheid

Betrokkenheid van al die partye by die evalueringproses is noodsaaklik ten einde geldigheid te verseker en misverstande uit die weg te ruim (Carl et al. 1988: 54).

* Volledigheid

Alle belangrike en relevante aspekte moet geëvalueer word ten einde tot sinvolle veralgemening te kan kom. Dit

impliseer dat evaluering so volledig moontlik moet wees (Pratt 1980: 203-204).

* **Omvangrykheid**

Dit impliseer dat aanloop-, verloop- en afloopevaluering al drie behoort plaas te vind. Summatiewe evaluering het byvoorbeeld op sigself weinig waarde (Schubert 1986: 283). Deur kurrikulumevaluering moet die evalueerder 'n totale of geheelbeeld van die kurrikulum kry (Bishop 1989: 223; Malan 1982: 46).

* **Objektiwiteit**

Dit hou met die betroubaarheid van resultate verband. Dit hang daarvan af waardeur die mees betroubare resultate verkry kan word, deur meer objektiwiteit of meer subjektiwiteit (Carl et al. 1988: 55).

* **Sinvolle leerervaringe bevorder**

Dit moet een van die hoofdoelstellings van evaluering wees (Carl et al. 1988: 55).

* **Kommunikasie**

Die evalueringresultate moet kommunikeerbaar wees aangesien terugvoering aan die kurrikuleerder(s) essensieel is vir die bevestiging, vernuwing of verbetering van die kurrikulum en vir waardebepaling deur byvoorbeeld werkgewers (Carl et al. 1988: 55-56).

* **Filosofie**

Dit moet die filosofie onderliggend aan die kurrikulum, dit wil sê die waardes en norme, mens-, wêreld- en lewensbeskouinge en religieuse grondmotiewe van die gemeenskap waarvoor die kurrikulum saamgestel is

voortdurend in gedagte hou en verreken (Doll 1982: 207; Möller 1987: 69).

Op grond van die voorgaande paragrafe kan afgelei word dat evaluering as kurrikulumkomponent die volgende impliseer:

- * evaluering as kurrikulumkomponent is 'n waardebeoordeling van die mate waarin daar met die doelstellings en die onderrigmetodes geslaag is;
- * evaluering as kurrikulumkomponent is die proses waardeur bepaal word in watter mate gedragsverandering werklik by die kind plaasgevind het; en
- * evaluering as kurrikulumkomponent fokus op beide onderwysdoelstellings, die voorafgaande toestande en uitkomstes en die onderwysproses.

Uit hierdie afdeling blyk dit dat evaluering 'n fundamentele kurrikulumkomponent is. Die kurrikulum behoort nie alleen aan te dui wat en hoe en waarom en wanneer geëvalueer moet word nie, maar ook wat met die uitkomst van die evaluering gedoen moet word en hoe dit aan die betrokkenes gekommunikeer moet word.

2.7 KURRIKULUMEVALUERING IN HIERDIE ONDERSOEK NA DIE KURRIKULUM VIR SPESIALE ONDERWYS

Ofskoon daar baie ooreenkomste is tussen evaluering as 'n kurrikulumkomponent en kurrikulumevaluering deur kurrikulum-evalueerders, is daar tog ook heelwat verskille. Terwyl dit in evaluering as kurrikulumkomponent hoofsaaklik gaan om die evaluering van drie van die ander kurrikulumkomponente te wete doelstellings, inhoud en onderrig-leerstrategieë, gaan dit in kurrikulumevaluering om die evaluering van die kurrikulum in konteks, dit wil sê nie slegs oor die evaluering van die bogenoemde kurrikulumkomponente nie, maar evaluering van al die kurrikulumkomponente asook die kurrikulumgrondslae.

Evaluering wat onderneem word na finalisering van die kurrikulum en nadat dit reeds enkele jare geïmplementeer is,

word internasionaal gedefinieer as summatiewe evaluering (Jansen 1984: 167). Waar die beginsel van kontinue kurrikulum hersiening en -vernuwing geld, speel summatiewe evaluering 'n belangrike rol in die ontwikkelingsproses en kan dit aanleiding tot die inisiëring van 'n nuwe siklus van wysigings of verbeterings of vernuwing van kurrikula gee (Jansen 1984: 178).

In 1967 het Robert Stake, volgens Mc Cormick en James (1988: 177), kurrikulumevaluering voorgestel wat moontlik nog steeds die mees komprehensiewe antwoord bied ten opsigte van die vraag: Wat moet geëvalueer word?

Volgens Stake (in Mc Cormick en James 1988: 174-180) moet daar tydens kurrikulumevaluering onderskei word tussen beskrywing en beoordeling. Hy reken dit is twee afsonderlike dog komplementêre evalueringsaktiwiteite. Hy reken dat die volgende noodsaaklike data eers versamel moet word, ten einde die kurrikulum ten volle mee te kan beskryf, alvorens die waarde daarvan beoordeel kan word.

Eerstens onderskei Stake (1967) drie aspekte van die onderwysproses (in Mc Cormick en James 1988: 177):

* Voorgeskiedenis (grondslae) ("Antecedents")

Dit is enige toestand wat voor onderrig-leer bestaan het en wat verband mag hou met kurrikulumuitkomste. Voorbeelde mag onder andere wees: omgewingsfaktore, skoolprosedures, leerlingbelangstellings of voorkennis.

* Interaksies ("Transactions")

Voorbeelde hiervan is dié tussen onderwysers en leerlinge, leerlinge en leerlinge, leerlinge en kurrikulummateriaal, leerlinge en die fisiese, sosiale en opvoedingsomgewing.

* Uitkomst ("Outcomes")

Dit moet in die wydste sin geïnterpreteer word om sodoende byvoorbeeld te kan insluit: onmiddellike en verwyderde uitkomst, kognitiewe en konatiewe uitkomst, persoonlike en gemeenskaplike uitkomst.

Tweedens stel Stake (1967) (in Mc Cormick en James 1988: 177) voor dat in relasie tot elk van hierdie bogenoemde drie aspekte, data versamel behoort te word aangaande beide voornemens (hy vermy gedragskonotasies of terme soos doelstellings en doelwitte) en waarneming. Hierdie twee aspekte voorsien ses kategorieë van potensiële data, te wete: voorgenome voorgeskiedenis (grondslae) ("observed antecedents"), voorgenome interaksies ("intended transactions"), voorgenome uitkomst ("intended outcomes") en waargenome uitkomst ("observed outcomes"). Dit is dus vir hom belangrik dat beskryf sal word wat voorgeneem is, sowel as wat werklik plaasgevind het.

Die tweede betekenisvolle saak waarop Stake (1967) (in Mc Cormick en James 1988: 179) die aandag vestig, is om die waarde van die relasies te bepaal tussen byvoorbeeld data wat verband hou met voorgenome en waargenome interaksies, of tussen data wat verband hou met voorgenome en waargenome uitkomst. Ten einde hierdie soort analise te ondersteun, het Stake twee verdere konsepte ontwikkel, naamlik gebeurlikheid ("contingency") en kongruensie ("congruency"). Voorts het hy ook nog verder onderskei tussen logiese gebeurlikheid en empiriese gebeurlikheid. Logiese gebeurlikhede hou verband met 'n evaluering van in hoeverre voornemens wat verband hou met grondslae (byvoorbeeld leerlinge se kurrikulumeise) logies saamhang met voorgenome interaksies (byvoorbeeld leerervaringe wat beplan word) en voorgenome uitkomst (byvoorbeeld verwagte werkplasing). (Dikwels is 'n soort van filosofiese analise noodsaaklik vir hierdie soort van evaluering.) Daarna word soms as intrinsieke evaluering verwys, 'n term wat deur Scriven (1967) gebruik word om 'n beoordeling van die struktuur van 'n onderwysprogram self, aan te dui, byvoorbeeld

die program se ontwerp en voorveronderstellings. Dien-ooreenkomstig kan na die empiriese gebeurlikheid verwys word as empiriese evaluering. In so 'n geval word die analise van die gebeurlikheid tussen grondslae en interaksies, en interaksies en uitkomste gebaseer op die waarnemingsdata (empiriese getuienis). Werksplasing kan byvoorbeeld ondersoek word vir (i) die mate waarin dit aan verwagtinge voldoen het en (ii) die mate waarin waargenome uitkomste as waarlik geantisipeer word beskou word.

In kontras met hierdie beskrywing van gebeurlikhede, gaan dit in Stake (1967) (in Mc Cormick en James 1988: 179) se begrip van kongruensie om die relasie tussen voornemens en waarnemings. In besonder sluit dit 'n analise in van hoe dit wat werklik gebeur het, verwerklik is in terme van wat voorgeneem is. Vir dié doel kan waargenome interaksies vergelyk word met die interaksies wat beplan is, waargenome uitkomste kan teenoor voorgeneem interaksies geëvalueer word en werklike vorige toestande (grondslae) kan vergelyk word met dié waarvan die bestaan vooronderstel is.

Stake (in Mc Cormic & James 1988: 179) se kurrikulum-evalueringsmodel voorsien ons dus van bykans 'n volledige model waarvolgens kurrikulumevaluering kan plaasvind. Sy model omsluit in der waarheid beide die doelstellings- en prosesbenadering tot kurrikulumevaluering, want alhoewel hy proses benadruk, verwerp hy nie die data van inset of produksie nie.

Hierdie evalueringswyse word deur sommige skrywers (Carl et al. 1988: 57; Stenhouse 1976: 112-113; Tawney 1976: 84-101 en Walters 1978: 266-267) verhelderende evaluering ("illuminative evaluation") genoem. Daarmee word gepoog om die konteks te beskryf waarbinne opvoedkundige verandering plaasvind. Dit kan beskou word as 'n vorm van prosesevaluering waartydens 'n intensiewe studie van die onderrig-leerprogram as 'n geheel gedoen word en wat onder andere insluit 'n studie van die rasionaal, ontwikkeling, verloop, sukses en probleme van die program. Volgens hierdie beskouing moet kurrikuluminnowasie

nie in isolasie ondersoek word nie, maar moet dit binne skoolkonteks of -milieu in totaliteit deur middel van observasie, onderhoude, vraelyste, analise van dokumentasie, en dies meer ondersoek word. Die doel daarmee is om 'n verstaanbare weergawe van kurrikuluminisiatiewe en uitkomste te gee sonder om slegs van meting gebruik te maak.

Volgens Carl et al. (1988: 57) wil kurrikulumevaluering aandui hoe die innovatiewe program verloop het, hoe dit deur verskeie skoolsituasies beïnvloed word, wat die betrokkenes as die voor- en nadele van die program beskou en wat die uitstaande kenmerke van die program is. By wyse van kurrikulumevaluering wil kurrikuleerders ook bepaal of dit wat ten grondslag van die oorspronklike kurrikulum gelê het nog geldig is en hoe dit gewysig behoort te word. Die doel met kurrikulumevaluering is derhalwe om aan die hand van bogenoemde interpretasies weer kurrikulumaanpassings te maak ten einde die mees doeltreffende en relevante kurrikulum aan die kliënte te kan lewer.

Kurrikulumevaluering is derhalwe 'n veel omvattender begrip en proses as evaluering as kurrikulumkomponent en een van die noodsaaklike stappe in die kurrikuleringsproses.

In hierdie ondersoek het die navorser by wyse van 'n kritiese literatuurstudie kurrikulumevalueringskriteria ontwikkel aan die hand waarvan die kurrikulum vir Spesiale Onderwys wetenskaplik ondersoek kan word.

Die eerste stap in hierdie evaluering was die bepaling van die doel met die kurrikulumevaluering (hoofstuk 1).

Die tweede stap was die bepaling van watter evalueringswyse/-vorm gevolg sou word (hoofstuk 1).

Daarna is in hierdie hoofstuk bepaal en omskryf wat ten grondslag van die kurrikulum lê, dit wil sê die religieuse grondslag, die filosofiese grondslag (gods-, mens-, lewens- en wêreldbeskouing), die kurrikulumdeterminante en die eise wat hierdie kurrikulumdeterminante aan die kurrikulum stel.

Hierdie stap kan dus beskou word as die kontekstuele bepaling en omskrywing van die kurrikulum asook die basis waarop die kurrikulumkomponente behoort te berus.

Voorts is op grond van die omskrywing van die kurrikulum-grondslae bepaal en omskryf wat die fundamentele komponente is waaruit 'n kurrikulum behoort te bestaan. Daar is bepaal dat die kurrikulum uit ten minste die volgende komponente behoort te bestaan:

- * rasionaal;
- * doelstellings;
- * inhoud;
- * onderrigleerstrategieë; en
- * evaluering.

In die omskrywing van elke kurrikulumkomponent was dit belangrik om ook die verweefdheid en onderlinge verband tussen doelstellings, leerinhoud, onderrigleerstrategieë en evaluering te bepaal en te omskryf aangesien dit 'n aanduiding behoort te gee hoe die ordening van die kurrikulum op makrovlak (tans in vakke) daar behoort uit te sien.

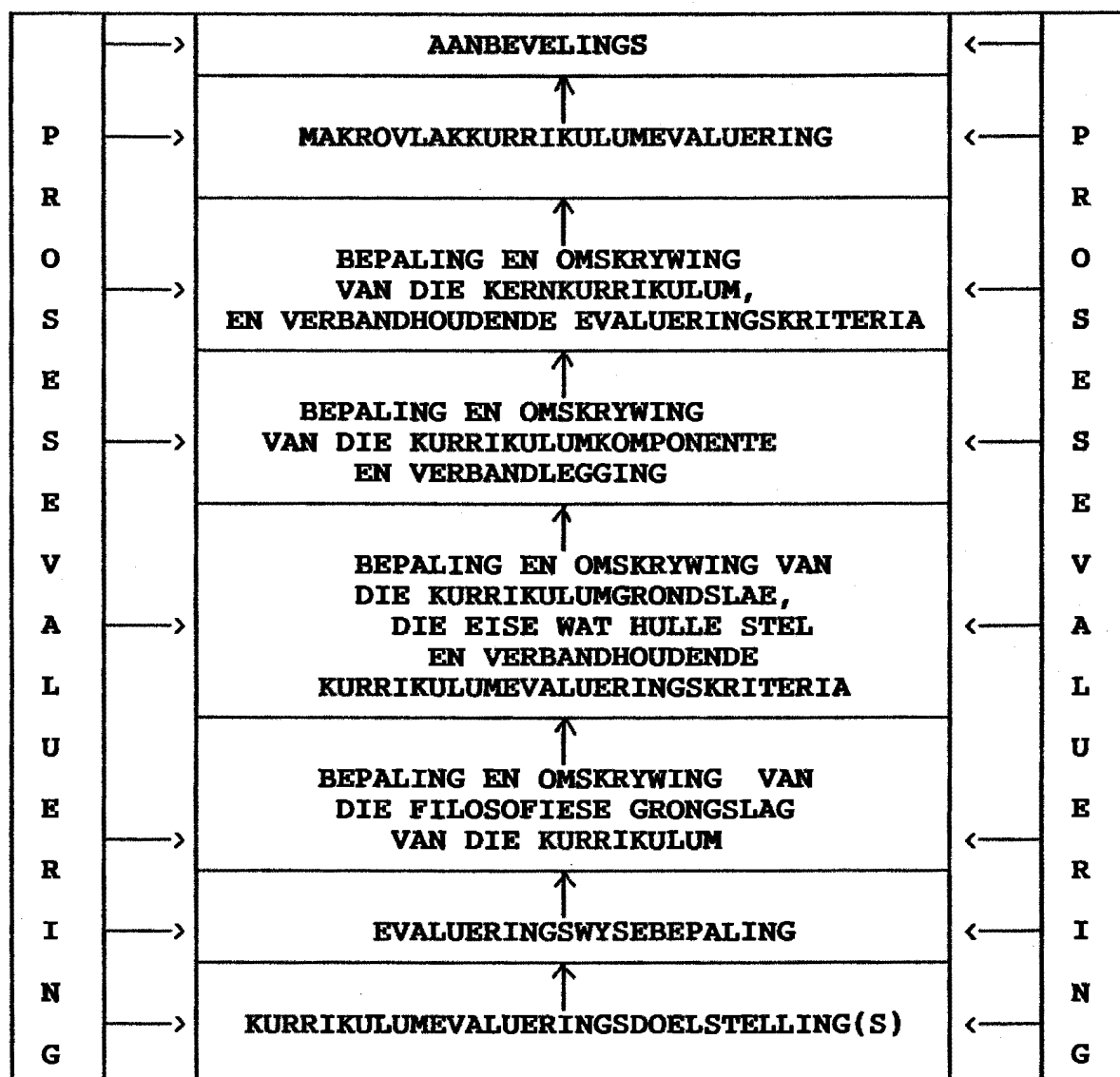
In die volgende hoofstuk word bepaalde eise en behoeftes van die spesialeskoolkind en die gemeenskap by wyse van 'n literatuuronderzoek geïdentifiseer en kurrikulumevalueringskriteria ontwikkel.

In hoofstuk 5 word die makrovlakkurrikulum aan die hand van hierdie kriteria teoreties geëvalueer ten einde te bepaal of dié kurrikulum relevant en doeltreffend is ten opsigte van die behoeftes van die spesialeskoolkind en die eise wat die gemeenskap daaraan stel. Tydens hierdie evaluering word sommige van die moontlike sterk en swak punte van die kernkurrikulum uitgewys sodat aanbevelings in hierdie verband gemaak kan word.

Gedurende die kurrikulumevalueringsproses word gereeld bepaal of die kurrikulumevaluering wat plaasvind (die proses) aan die

kriteria vir kurrikulumevaluering voldoen ten einde die kwaliteit van die evaluering wat gedoen word te kan bepaal.

Die kurrikulumevaluering wat plaasvind, kan skematies soos volg weergegee word:



2.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar gepoog om aan die hand van 'n kritiese literatuurstudie enkele relevante kurrikulumbegrippe te verhelder en op die sentrale plek van kurrikulumevaluering

in kurrikulering te wys. Daarna is by wyse van 'n literatuurstudie die grondslae en komponente van die kurrikulum bepaal en omskryf.

In die volgende hoofstukke word, aan die hand van 'n literatuurstudie, die onderrig-leerbehoeftes van die spesialeskoolkind bepaal en omskryf en ook bepaal wat die eise is wat die gemeenskap aan die kurrikulum vir Spesiale Onderwys stel. Aan die hand van hierdie behoeftes en eise sal kurrikulumevalueringskriteria ontwikkel word waarmee die kernkurrikulum vir spesiale skole in hoofstuk vyf geëvalueer sal word.

HOOFSTUK 3

DIE ONDERRIG-LEERBEHOEFTE VAN DIE SPESIALESKOOKIND

3.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is vasgestel dat een van die fundamentele grondslae waarop die kurrikulumkomponente berus, die kind/leerder is. Die doel met hierdie hoofstuk is om by wyse van 'n literatuuronderzoek vas te stel wat die onderrig-leerbehoeftes van die spesialeskoolkind is. Daar moet in gedagte gehou word dat hierdie ondersoek hoofsaaklik afgespits is op die evaluering van die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys en daarom sal hierdie literatuuronderzoek slegs afgespits word op daardie behoeftes wat moontlik 'n invloed op die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys kan hê en nie op besonderhede wat betrekking op die meso- en mikrokurrikuleringsvlak het nie.

Soos in die vorige hoofstuk vasgestel, spruit die kurrikulumgrondslae voort uit die gemeenskap se besondere filosofiese oortuigings wat weer teruggebind kan word na die gemeenskap se religieuse grondmotief/oortuigings. Om 'n bepaalde gemeenskap se kinders te kan begryp en hulle onderrig-leerbehoeftes te kan bepaal, is dit dus noodsaaklik om te weet wat daardie gemeenskap se religieuse en filosofiese oortuigings is, en in besonder wat hulle mens-/kindbeskouing is. In hierdie hoofstuk word daarom eerstens bepaal wat die religieuse en filosofiese oortuigings is van die gemeenskap waarvoor die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys ontwikkel is, en hoe die kind vanuit hierdie perspektief beskou word en hoe hierdie kindbeskouing die kernkurrikulum moontlik kan beïnvloed (par. 3.2)

Tweedens word by wyse van 'n literatuuronderzoek bepaal en kortliks beskryf wat die eienskappe en behoeftes van die spesialeskoolkind is.

Op grond van die bevindinge wat in hierdie hoofstuk gemaak word, word kriteria ontwikkel aan die hand waarvan die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys in 'n latere hoofstuk geëvalueer word.

3.2 KINDBESKOUIING (KINDBEELD)

Die kurrikuleerder(s) moet weet wat die uitstaande kenmerke is van die groep leerders waarvoor daar gekurrikuleer gaan word en hy moet daardie kenmerke kan interpreteer teen die agtergrond van die wesenskenmerke van kindwees (in die geval van nie-volwasse leerders). Dit beteken dat kurrikuleerders toereikend kennis moet dra van 'n kindbeeld, dit wil sê van dit wat algemeen geldig van kindwees is. Die lerende kind is iemand wat 'n besondere plek saam met relevante inhoud en doeltreffende didaktiese riglyne op die voorgrond moet inneem, met die norme wat spreek uit die religieuse grondmotief steeds in die middelpunt (Landman 1981: 1-2).

Volgens Wet 103 van 1986 (5 (b): 10) moet die onderwys 'n Christelike karakter hê. Alhoewel die huidige Grondwet bepaal dat daar nie op grond van geloof gediskrimineer mag word nie, is bogenoemde wet nog van krag. By implikasie word daarmee gesê dat die Christelike religie nog steeds die grondslag van die kernkurrikulum moet vorm, vir minstens diegene wat dit onderskryf en wat die meerderheidsgeloof in Suid-Afrika is. Daarmee word ook by implikasie gesê dat die Christelike religie die kindbeskouing tydens kurrikulering vir hierdie groep moet bepaal. Vervolgens word algemeen-geldende kenmerke van kindwees, wat vir kurrikulering van belang is, daarom vanuit 'n Christelike perspektief omskryf.

3.2.1 Die kind is 'n religieuse wese

Religiositeit (dit waarvan die mens nooit geskei kan wees nie) is 'n ontiese gegewene wat die mens se mens-, lewens- en wêreldbeskouing bepaal, en daarom ook die rigting en koers

van sy lewe (Bonsanquet 1979: 3; Krüger 1982: 65-67; Theron 1986: 15-23 en Venter 1972: 5).

Dit blyk uit verskillende filosofiese antwoorde op die vraag: Wie is die mens? dat denkers oor die mens die wese van die mens probeer vind in sy verhouding tot die skepping of tot sy medemens. Die antwoord op die vraag: Wie is die mens? lê vir die Christen opgesluit in die mens se verhouding tot sy Oorsprong, dit wil sê, tot God, die Skepper wat in Christus Jesus ons Vader is. Dit is hierdie vertikale God-mens-verhouding wat die mens as religieus tipeer en waarin die wese van die mens gegee is. Hierdie verhouding tot God sluit al die ander verhoudinge in. Dit gee aan die mens-medemens- en die mens-wêreldhouding eers hulle diepe sin en betekenis (Dreckmeyr 1991/92: 7).

Vir 'n kernkurrikulum met 'n Christelike grondslag hou dit die implikasie in dat die verhouding tussen God en kind eerstens ontsluit sal moet word, sodat dit as basis kan dien tot ware singewing aan die mens-medemens- en mens-wêreldverhouding. Daarom sal dit nie alleen betekenisvol wees dat 'n vak soos Bybelonderrig by die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys ingesluit word nie, maar behoort so 'n vak ook die basis te vorm vir die wyse van ontsluiting van alle ander vakke wat by die kernkurrikulum sou ingesluit word.

3.2.2 Die lerende kind as 'n eenheid

Die Bybel beklemtoon die eenheid van die mens met die hart of self as die sentrum waaruit ons ganse lewe gerig word. Die geesteskrag wat beslag gelê het op die hart of ek beheer dus die mens se ganse lewe. Spreuke 4: 23 vermaan dan ook: "Wees versigtig met wat in jou hart omgaan, want dit bepaal jou hele lewe." Elke mens se lewe is in sy totaliteit vanuit sy hart òf op God gerig òf weg van God af (dit wil sê, op 'n afgod) (Dreckmeyr 1991/92: 7).

Die mens (ook die kind as lerende mens) besit 'n tipiese totaalstruktuur. As kroon van die skepping het die mens immers aktief deel aan al die verskillende werklikheids-aspekte, te wete die pistiese, etiese, juridiese, estetiese, ekonomiese, sosiale, linguistiese, historiese, logiese, psigiese, biotiese, fisiese, kinematiese, ruimtelike en getal, en tegelyk "beman" hy al die verskillende menslike lewensvorme (Vgl. Spier 1972: 25-56 en Strauss 1978: 305). Daarom is kinders, soos volwassenes, nie 'n versameling losstaande dele nie, maar totale mense voor God. In Christelike onderwys word hierdie eenheid erken en word die tweedeling van mens in liggaam en gees (siel) verwerp (Dreckmeyr 1991/92: 8). Christus verlos immers die mens in sy totaliteit en nie net die siel van die mens nie. Die kind word as leerder in totaliteit opgevoed.

Alhoewel 'n mens verskillende aspekte van die mens se lewe kan onderskei, soos byvoorbeeld die genoemde werklikheidsaspekte (Vgl. Spier 1972: 25-56), word elke aspek altyd op 'n unieke wyse vanuit die hart gerig (Dreckmeyr 1991/92: 8). Die klem in die onderwys behoort daarom nie op die ontsluiting van een bepaalde aspek te val nie. So 'n engheid is nie kenmerkend van Christelike onderwys wat totaliteit beklemtoon nie. Gebalanseerde ontsluiting is veel belangriker. Slegs 'n hart onder beheer van die Heilige Gees wat die hele lewe rig volgens die wil van God, gee ware sin en betekenis aan die mens se lewe (Dreckmeyr 1991/92: 8), dus ook aan die kind as lerende kind van God.

Gunter (1968: 182) wys ook daarop dat 'n ware Christelike opvoeding nooit iets anders as die opvoeding van die hele kind kan beteken nie. "Waar menslike bestaan vanuit die openbaring gesien word as 'n bestaan saam met die medemens in die wêreld teenoor die Woord, is dit onmoontlik om enige aspek van die lewe van die mens te ontken of te misken en moet daar voorsiening gemaak word vir die opvoeding van die hele kind as 'n liggaam-geestelike eenheid in sy relasievolheid." Dit geld

ook vir onderrig-leer as opvoedingswyse wat kurrikulêr georganiseer is.

Vir die kernkurrikulum op makrovlak hou dit die implikasie in dat al die werklikheidsaspekte vir die lerende kind op 'n gebalanseerde wyse onderrig moet word. Die kernkurrikulum behoort dus nie slegs as 'n lys vakke aangedui te word nie, maar begeleidende beleid behoort voorsien te word wat aandui hoe die vakke onderrig/leer behoort te word, met inbegrip die integrering van die verskillende werklikheidsaspekte.

3.2.3 Die lerende kind is opvoedbaar tot waardige en fatsoenlike mens

Om ordentlik mens te wees beteken om te lewe in die lig van besondere waardes en norme (ingekleur deur die religieuse opvoedingsmotief en die daarmee sinchroniserende lewensbeskouing).

Betekenisvolle aspekte wat in hierdie verband tydens kurrikulering behoort aandag te geniet, sou onder andere die volgende kon wees:

- (i) die kernkurrikulum (ook vir spesiale onderwys) moet die tersaaklike religieuse grondmotief weerspieël;
- (ii) die kernkurrikulum moet die kulturele eise (en die waardes en norme wat daarin ingebed is), weerspieël;
en
- (iii) die kernkurrikulum moet voorsiening maak vir positiewe affektiewe ontwikkeling.

3.2.4 Die lerende kind is vatbaar vir sedelike vorming

Om te wil leef in ooreenstemming met besondere waardes en norme, moet ondersteun word. Die kernkurrikulum behoort daarom onder andere vir die volgende betekenisvolle aspekte

(wat ook as kurrikulumevalueringskriteria kan dien) voorsiening te maak:

- (i) die doeltreffende voltooiing van take binne gegewetye;
- (ii) die akkurate uitvoering van pligte;
- (iii) om hard te kan en te wil werk;
- (iv) die opneem van verantwoordelikhede;
- (v) die bevordering van stiptelikheid;
- (vi) ontwikkeling van innerlike motivering;
- (vii) ontwikkeling van eerlikheid en netheid; en
- (viii) ontwikkeling van respek vir gelykes en meerderes.

3.2.5 Die kind is 'n unieke lerende wese

Basies in die Christelike kindbeskouing is ook die oortuiging dat die mens as beeldraer van God nie 'n blote organisme is wat op bepaalde wyses op prikkels reageer nie (Dreckmeyr 1991/92: 8). Die mens kan in vryheid antwoord op die Woord van God. Hy doen dit deur te skep en die skeppingsorde op bepaalde wyse te ontplooi - beide goed of sleg (Dreckmeyr 1991/92: 8; Strauss 1978: 290-292). Hy doen dit ook deur met toenemende selfstandigheid draer, bestendiger en verdediger van Christelike beskaafdheid te word.

Dreckmeyr (1991/92: 8) sê dat die mens uniek daarin is dat hy in vryheid die skepping kan vorm en ontplooi. Diere doen dinge altyd volgens vasgestelde patrone, maar slegs die mens beskik oor die vryheid om die skepping te vorm en te ontplooi in 'n ryke verskeidenheid van wyses en met tegnologiese hulpmiddels volgens sy eie keuse (Strauss 1978: 290-292). Dit maak van hom 'n unieke lerende wese wat geregtig is daarop dat sy leer (verwerwing van kennis, vaardighede en houdings) kurrikulêr gesinchroniseerd moet wees.

Christelike onderwys moet hierdie vryheid van die kind erken en terselfdertyd besef dat hierdie vryheid nie arbitrêr is nie, maar vryheid met verantwoordelikheid binne die konteks

van God se Woord (Dreckmeyr 1991/92: 8), wat aangeleer moet en kan word, en wat deel uitmaak van kurrikulêre versorging.

Elke kind, ook die spesialeskoolkind, is eenmalig (nie herhaalbaar nie) en enig (nie dupliseerbaar nie). Daarom moet:

- (i) die kernkurrikulum voorsienig maak vir onderrig-leerstrategieë wat vir verantwoordelike vrye skepping voorsiening maak;
- (ii) die kernkurrikulum voorsiening vir gedifferensieerde onderrig-leerstrategieë maak ten einde in die behoeftes van leerders wat intellektueel en skolas-ties van mekaar verskil te kan voorsien;
- (iii) die kernkurrikulum vir onderrig-leerstrategieë voorsiening maak wat die ontwikkelingsvlak van elke kind (ook die spesialeskoolkind) in aanmerking neem;
- (iv) die kernkurrikulum (ook vir spesiale onderwys) voorsiening maak vir onderrig-leerstrategieë en inhoude waardeur die werklike potensiaal van elke leerder gerealiseer kan word; en
- (v) die kernkurrikulum by wyse van onderrig-leerstrategieë en inhoude die spesifieke, gedifferensieerde-beroepsvoorbereidingsbehoeftes van elke leerder (ook die spesiale skoolkind) in ag neem (Vgl. hoofstuk 2, par. 2.5.4).

3.2.6 Die lerende kind is vatbaar vir kennis

Aangesien die lerende kind vatbaar is vir kennis kan daar van hom verwag word om sekere feite (inhoude) te ken wat vir sy ontwikkeling waardevol (relevant) sal wees, insluitende sekere basiese kennis wat nodig is om sinvol te lewe. Daarom moet:

- (i) die kernkurrikulum die kenleer wat rym met die lewens- en wêreldbeskouing wat oorwegend is in 'n bepaalde gemeenskap, reflekteer (Vgl. hoofstuk 2, par. 2.5.2);
- (ii) die kernkurrikulum die opvoedkundige-, didaktiese- en leerteorieë wat dit fundeer onbevooroordeeld operasionaliseer (Vgl. hoofstuk 2, par. 2.5.5);
- (iii) inhoudseleksie geskied in die lig van die gestelde doelstellings (verfyn tot doelwitte) en moet geëvalueer word in terme van die geslaagdheid daarvan om hierdie doelstellings te verwesenlik (Vgl. hoofstuk 2, par. 2.6.3);
- (iv) kennis wat opgeneem word in kurrikulering geïdentifiseerde ervaringsterreine dek ten einde 'n totaalbeeld te gee (Vgl. hoofstuk 2, par. 2.6.4.3 (e)); en
- (v) die geselekteerde leerinhoud (kennis) voldoen aan geldigheidseise, die eis om betekenisvolheid, eise wat leerderbelangstelling oproep en verstaanbaarheidseise (Vgl. hoofstuk 2, par. 2.6.4.3 (a)).

3.2.7 Die lerende kind is 'n potensiële draer, bestendiger en verdediger van beskaafdheid

Beskawingsmondigheid moet kurrikulêr bevorder word. Daarom moet:

- (i) die kernkurrikulum etiese eise weerspieël waarvan beskaafdheid (fatsoenlikheid, ordentlikheid) 'n besondere etiese eis is;
- (ii) onderrig-leerstrategieë deur middel van inhoude die positiewe realisering van die doelstellings verse-

ker, met selfstandige (relevante en doeltreffende) beskaafdheid as besondere onderwysdoelwit; en

- (iii) die kernkurrikulum voorsiening maak vir die norm-singewende behoeftes van leerders met beskaafdheid as besondere norm om sin te gee aan die wyse van lewe.

3.2.8 Die mens is rentmeester van God se skepping

Die mens, as kroon van God se skepping, het die kultuuropdrag of lewensroeping ontvang om die aarde te bewoon, te bewerk en daaroor te heers en die blye boodskap van die verlossing in Jesus Christus in elke sektor van die samelewing te verkondig en te lewe (Gen. 2: 15; Matt. 28: 19 en Ps. 8: 7). Elke mens as unieke wese sal op sy eie besondere wyse hierdie opdrag en roeping moet vervul (Dreckmeyr 1991/92: 8-9).

Vir die kernkurrikulum hou dit die implikasies in dat die kernkurrikulum vanuit 'n Christelike perspektief die lerende kind moet bewus maak van sy lewensroeping. Dit moet geskied as fundamentele deel van 'n helder toekomspektief. Die kernkurrikulum moet voorsiening maak vir gedifferensieerde beroeps- en/of voorberoeponderwys en alles wat daarmee saamhang sonder dat die kind daardeur misbruik en verslaaf word. Die kernkurrikulum moet ook vanuit 'n Christelike perspektief voorsiening maak vir die opvoeding van die lerende kind vir ander lewensaspekte soos byvoorbeeld ontspanning/rus, die gesinslewe, burgerskap, persoonsontwikkeling, kommunikasie, sosialisering, persoonlike geestes- en liggaamlike gesondheid, ekonomiese geletterdheid, en dies meer. Dit behels ook dat die Christelike etiek vir die kind ontsluit sal word sodat hy dit met steeds toenemende selfstandigheid sy eie kan maak, want daardeur lewer hy getuienis van Christus aan die wêreld.

Betekenisvolle aspekte (wat ook as kurrikulumevaluering-kriteria kan dien) wat derhalwe in die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys verreken behoort te word, is die volgende:

Die kernkurrikulum moet voorsiening maak vir Christelik-goedgekeurde voorberoeps- en/of beroepsonderwys, wêreld- en lewensoriëntering en etiek.

3.2.9 Die lerende kind strewe na die realisering van selfstandigheid binne die ligveld van 'n helder toekomspektief

Leer om volwasse te word is 'n besonder opvoedkundige eis. Daarom moet:

- (i) die kernkurrikulum die opvoedkundige kennis (insluitende staatsopgawe oor die opvoedingsdoel) operasionaliseer;
- (ii) die kernkurrikulum voorsiening maak vir 'n groot verskeidenheid van geleenthede (leerervarings) tot verantwoordelike (d.w.s toenemende selfstandige) skepping;
- (iii) die kernkurrikulum voorsiening maak vir 'n balans tussen verbale en nie-verbale ontwikkeling asook vir affektiewe- en taalontwikkeling steeds in die rigting van relevante en doeltreffende selfstandigheid;
- (iv) die kernkurrikulum op 'n gebalanseerde wyse waardes en norme inbou, ook relevante en doeltreffende selfstandigheid as besondere waardes;
- (v) die kernkurrikulum bydra tot die ontwikkeling van leerders en individue met 'n ontwikkelde gees, 'n sterk en betroubare sedelike karakter en 'n verdraagsame en ewewigtige persoonlikheid;

- (vi) die kernkurrikulum die voorbereiding van leerders vir 'n selfstandige en suksesvolle bestaan in die wêreld moontlik maak; en
- (vii) die kernkurrikulum moontlikhede skep vir die opvoeding van leerders tot verantwoordelike en nuttige burgerskap wat toenemend selfstandig beoefen word met 'n steeds helderwordende toekomspektief. (Vgl. Departement Nasionale Opvoeding 1988: 9-11).

Die lerende kind is die beeld van God en is 'n verlore mens in Jesus Christus. Die kernkurrikulum (veral in sy doelstellingsformulering) met die skool wat gebou is op die Christelike religieuse grondmotief wat onverskrokke verklaar (en leef) dat met God, deur God en tot God alles is deur die enigste Saligmaker Jesus Christus, en die genadewerking van die Heilige Gees.

Uit hierdie afdeling blyk 'n betekenisvolle kurrikulumevalueringskriterium vir die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys die volgende te wees:

Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys moet die gemeenskap se kindbeeld weerspieël.

Die bepaling daarvan sou gedoen kon word deur die vereistes wat in hierdie afdeling aan die kernkurrikulum gestel is, as kurrikulumevalueringskriteria aan te wend.

Tot dusver is hoofsaaklik ondersoek ingestel na die onderrig-leerbehoefte van die spesialeskoolkind in terme van algemene kindwees. In die volgende afdeling word ondersoek ingestel na die spesifieke en besondere behoeftes van die spesialeskoolkind ten einde te kan bepaal watter implikasies dit vir die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys inhou.

3.3 DIE SPESIALESKOOLKIND

3.3.1 Verklaring van terme

Ten einde verwarring te voorkom, is dit ter aanvang noodsaaklik om eers helderheid oor sekere van die begrippe wat in hierdie hoofstuk gebruik word, te kry.

3.3.1.1 Geremdhede en gestremdhede

Volgens Kapp *et al.* (1991: 26) ontstaan geremdhede wanneer bepaalde faktore of omstandighede buite die kind (byvoorbeeld ontoereikendhede in sy opvoeding, onderrig of milieu) meebring dat hy nie sy moontlikhede optimaal kan verwerklik nie. Sy bereikte vlak van wording, gedrag of leerprestasies is dan nie in ooreenstemming met dit waartoe hy in werklikheid volgens sy unieke intellektuele moontlikhede in staat is nie en 'n gaping of diskrepansie ontstaan.

Volgens dieselfde skrywers (Kapp *et al.* 1991: 26-27) bestaan daar in die geval van geremdheid dus nie by die kind self enige aanwysbare fisieke of persoonstekorte soos sintuiglike, intellektuele of neurale tekorte wat vir remming verantwoordelik gehou kan word nie. Die implikasie van 'n geremdheid is dat die oorsaaklike faktore opgehef of verbeter kan word juis omdat dit buite die kind lê en dat die gaping of diskrepansie dus deur hulpverlening ingehaal kan word. Hierdie hulpverlening geskied met die wete dat ook die geremde/gestremde kind opvoedbaar is tot waardige en fatsoenlike mens en dat hy vatbaar is vir sedelike vorming.

Kapp *et al.* (1991: 27) is daarenteen van mening dat gestremdhede verwys na aanwysbare tekorte in die

kind se gegewe potensiaal soos sintuiglike, neurale, intellektuele of fisieke tekorte. Dit bring verswarende omstandighede mee wat die kind se opvoeding en onderrig kompliseer. Dit is gewoonlik permanent van aard en hou selde die implikasie van opheffing in.

Bogenoemde skrywers (Kapp *et al.* 1991: 27) reken egter dat die onderskeid tussen geremdhede en gestremdhede nie altyd so eenvoudig is nie. Sommige kinders se tekorte, byvoorbeeld dié van die leergestremde kind, is dikwels so versluierd dat dit nie aanwysbaar is nie - selfs nie met verfynde neurologiese ondersoeke nie. Die werklike probleem, byvoorbeeld 'n waarnemingsuitval, is egter nietemin permanent van aard en bly daarom 'n gestremdheid.

Volgens Kapp *et al.* (1991: 27) kan geremdhede en gestremdhede mekaar oorvleuel. So byvoorbeeld kan sommige gestremde kinders in só 'n mate deur hulle omstandighede gerem word dat hulle groter agterstande in hulle volwassegewording en leerprestasies ontwikkel as wat nodig is en manifesteer hulle dan as beide gestremd en geremd. Aan die ander kant kan die effek van 'n geremdheid (byvoorbeeld ernstig milieutekorte) so omvangryk en intens wees dat die kind inderdaad permanent ten opsigte van wording- en leervoltrekking benadeel word. So 'n geremde kind kan dan per definisie ook 'n gestremde word.

3.3.1.2 Leergерemdheid

Verskillende faktore kan daartoe bydra dat leerders se leer gerem word, soos byvoorbeeld opvoedingsprobleme, onderrigleemtes, milieuprobleme, siektes, persoonlikheidsfaktore, ensovoorts (Kapp *et al.* 1991: 83). Hierdie faktore kan tot onder andere die volgende leergерemdhede lei: taalprobleme, probleme

ten opsigte van wiskunde, affektiewe en gedragsprobleme en studieprobleme (Kapp et al. 1991: 83-109).

3.3.1.3 Die affektief-gedragsversteurde kind

Affektief-versteurde kinders word beskou as kinders wie se optredes en handeling opvallend en chronies verskil van die algemeen aanvaarde norme van sy ouderdomsgroep (Kapp et al. 1991: 113). Enkele van die opvallendste vorme van gevoels- en gedragsafwykinge by hierdie kinders is die volgende: aggressie, depressie, onttrekking, selfopgeleegde swye, regressie, negativisme, jeugmisdaad en wangedrag (Kapp et al. 1991: 118-119).

3.3.1.4 Die milieugeremde kind

'n Milieugeremde kind is 'n kind wat gekenmerk word deur:

- * 'n geografies-fisieke ontoereikendheid, veral wat sy fisieke omgewing, sy woonbuurt, behuising, materiële goedere, kultuurgoedere en dies meer betref;
- * medemenslike kommunikasie wat van so 'n aard is dat dit die kind in die optimale verwesenliking van sy persoonsmoontlikhede rem; en
- * die handhawing van 'n verskraalde kulturele peil (Kapp et al. 1991: 123) wat ook sy vatbaarheid vir kennis beïnvloed asook sy strewe na die realisering van selfstandigheid binne die ligveld van 'n helder toekomsbeskouing.

Hierdie leerders word in Suid-Afrika ook "disadvantaged learners" genoem (Department of Education 1994: 7).

3.3.1.5 Die didakties-verwaarloosde kind

Die didakties-verwaarloosde kind is 'n kind met merkbare agterstande, afwykings en foute wat hy openbaar ten opsigte van kennis, kundighede, vaardighede en gesindhede wat hy op skool moes aangeleer het (Kapp *et al.* 1991: 134); ook sy vatbaarheid vir kennis is verswak.

3.3.1.6 Die chroniese siek kind

Chroniese siek kinders word beskou as kinders wie se siektetoestand van so 'n aard is dat dit hulle vordering op skool ernstig nadelig beïnvloed (Kapp *et al.* 1991: 159).

3.3.1.7 Leergestremdheid

Leergestremde kinders is kinders met intrinsieke tekorte wat verband hou met afwykings in die funksionering van die sentrale senuweestelsel en wat eerstens manifesteer in tekorte in die ontwikkeling en gebruik van luister, praat, lees, skryf, begrip en wiskundige vermoëns en tweedens 'n teenstrydigheid vertoon tussen die leerders se gegewe potensiaal en hul werklike vlak van funksionering (Kapp *et al.* 1991: 395).

3.3.1.8 Verstandelik matig gestremde kinders

Volgens die normale distribusiekurwe van die verstandelike vermoë van die Blanke skoolbevolking in die RSA word leerlinge in die I.K.-groep 50 tot 79 (as verstandelik matig gestremd gekategoriseer en behoort hulle Spesiale Onderwys te ontvang. Hulle kan as gevolg van hulle verstandelike gestremdheid nie voldoende baat vind by die onderrig in gewone

skole nie, maar kan egter, hoewel stadiger, nog die akademiese vaardighede wat normaalweg in die junior en senior primêre klasse aangebied word, bemeester. Hulle kan ook dikwels die sosiale vaardighede aanleer wat nodig is om onafhanklik in die gemeenskap te kan woon en kan gewoonlik genoeg arbeidsgerigte vaardighede aanleer sodat hulle gedeeltelik of geheel en al selfversorgend as volwassenes kan lewe (Kapp et al. 1991: 302).

3.3.1.9 Meervoudiggestremde leerlinge

Die term "meervoudig gestremd" kan op twee wyses geïnterpreteer word. Eerstens kan daarmee bedoel word "die gelyktydige teenwoordig wees van meer as een vorm van gestremdheid - ongeag die aard of erns daarvan" (Kapp et al. 1991: 462). Tweedens kan die begrip omskryf word as 'n bepaalde kategorie van gestremde kinders, naamlik dié met ernstige, omvangryke en veelvuldige gestremdhede (Kapp et al. 1991: 462). Laasgenoemde groep leerlinge word gewoonlik in skole vir Buitengewone Onderwys aangetref terwyl lig meervoudig gestremde leerlinge moontlik in spesiale skole mag voorkom.

3.3.1.10 Spesialeskoolleerlinge

Die begrip spesialeskoolleerlinge word in hierdie proefskrif gebruik om na al die leerlinge wat hulle tans in spesiale skole bevind, te verwys. Voorheen is hierdie leerlinge in Suid-Afrika hoofsaaklik as verstandelik matig gestremd beskou. Soos later sal blyk, is dit egter nie meer die geval nie. Hierdie groep leerlinge sluit tans ook leerlinge van verskillende geremdhede en moontlik ook met onopsigtelike gestremdhede, anders as net blote verstandelike gestremdheid, soos byvoorbeeld leer-gestremheid, in. Leerlinge met opsigtelike ge-

stremdhede word gewoonlik in skole vir Buitengewone Onderwys aangetref.

Ten slotte is dit belangrik om daarop te wys dat navorsers van mening is dat ongeveer 47% van die potensiële skoolgaande jeug in Suid-Afrika in die bogenoemde kategorieë val en gespesialiseerde onderwys van een of ander aard benodig (Department of Education 1994: 5). Hierdie 47% leerders word saamgestel uit 11% leerders wat tradisioneel in skole vir Buitengewone Onderwys aangetref word en 36% wat hulle tradisioneel in spesiale skole sou bevind het (Vgl. Department of Education 1994: 5). Die implikasies van hierdie syfers is dat Spesiale Onderwys in die toekoms geweldig sal moet uitbrei of dat die behoefte aan hierdie onderwys op 'n ander wyse aangespreek sal moet word. Die ekonomiese werklikhede in Suid-Afrika maak dit feitlik onmoontlik om relatief duur Spesiale Onderwys aansienlik uit te brei (Vgl. Department of Education 1994: 34). Dit blyk dus dat Spesiale Onderwys in die toekoms sover as moontlik in hoofstroomonderwys geakkommodeer sal moet word. Dit hou bepaalde implikasies vir die kernkurrikulum in wat later aangespreek sal word wanneer die kernkurrikulum vir spesiale skole geëvalueer word.

3.3.2 Inleiding

Die individu/leerder is een van die fundamentele kurrikulum-grondslae en daarom is dit vir die kurrikuleerder en kurrikulumevalueerder van wesenlike belang dat hy die kind as leerder, en in dié geval die spesialeskoolkind, moet ken en moet weet watter eise hy aan die kernkurrikulum stel.

Volgens Anastasiow (1986: 295-296) openbaar die spesialeskoolkind en die normale kind in die breë dieselfde behoeftes en ontwikkelingspatrone. Die ontwikkeling van sommige

spesialeskoolleerlinge (byvoorbeeld dié wat verstandelik gestremd is) vind egter stadiger plaas en is in sommige gevalle op 'n laer vlak, afhangende van die graad van gestremdheid/geremdheid. Die verstandelike gestremde kind behoort dus nie dieselfde ontwikkelingsvlak as die normale kind te bereik, indien die veranderlikes tydens onderrig-leer konstant gehou word nie. Indien hierdie veranderlikes egter meer positief ten opsigte van die onderwys van die spesiale-skoolkind verander word (byvoorbeeld 'n kleiner onderwyser tot leerling verhouding), behoort hierdie leerlinge nader na die normale kind se ontwikkelingsvlak te beweeg. Dit is immers die hoofdoel met afsonderlike spesiale onderwys vir hierdie leerlinge.

Alhoewel elke spesialeskoolkind, soos enige ander kind, 'n unieke persoon met besondere eienskappe en moontlikhede is, het die karakterisering van die unieke spesialeskoolkind tog kurrikulêre en didakties-pedagogiese segswaarde (Botha 1988: 66). Gewoonlik word daar op makrovlak slegs vir tipiese leerders gekurrikuleer. Op mikrovlak moet vir individuele behoeftes en verwagtinge van leerders voorsiening gemaak word. Die vraag is egter: Bestaan daar werklik 'n tipiese spesialeskoolkind? Dit blyk in die praktyk dat daar nie meer net hoofsaaklik verstandelike gestremde leerlinge in spesiale skole aangetref word nie, maar dat hierdie skole uit leerlinge met 'n verskeidenheid van gestremd-/geremdhede bestaan. Daar kan dus tans beswaarlik van 'n tipiese spesialeskoolkind gepraat word. Uiteraard hou dit besondere kurrikulerings-implikasies in en sou tereg gevra kan word of alle leerlinge in spesiale skole dan min of meer dieselfde kernkurrikulum behoort te volg, soos wat tans die geval is. Voordat die kernkurrikulum vir spesiale onderwys geëvalueer kan word, sal daar eers vasgestel moet word uit watter leerlinge spesiale skole tans bestaan en wat hulle spesifieke onderrig-leerbehoefte is aangesien mense vanweë hulle uniekheid nooit getipeer kan word nie.

3.3.3 Wetlike omskrywing en identifisering van die spesialeskoolkind

Alhoewel daar met die grootste omsigtigheid met die definiëring van die spesialeskoolkind omgegaan moet word, aangesien hierdie definiëring kan wysig soos wat meer kennis oor hierdie leerlinge beskikbaar raak en aangesien daar meer onderlinge verskille tussen hierdie leerlinge as tussen normale kinders bestaan (Anastasiow 1986: 285; Goussard 1984: 22; McLeod et al. 1968: 1), word hierdie leerlinge amptelik breedweg omskryf as leerlinge:

- * onder die ouderdom van 21 jaar;
- * wat primêr verstandelike gestremd is;
- * nie voldoende voordeel kan trek uit die gewone onderrig wat in die normale loop van die onderwys verskaf word nie;
- * onderwys van 'n gespesialiseerde aard nodig het om sy aanpassing by die gemeenskap te vergemaklik; en
- * nie 'n gewone klas in 'n gewone skool behoort by te woon nie, omdat sodanige bywoning vir hom of vir ander leerlinge in daardie klas skadelik mag wees; maar
- * nogtans opvoedbaar is en voldoende baat sal vind by onderwys (Die Wet op Onderwysdienste, 41 van 1967).

Daar is egter in 1986 bevind dat 18% van die leerlinge in Spesiale Onderwys oor 'n I.K. van 85+ beskik het (DOO 1989: 30). Volgens Botha (1988: 63-64) het 41,7% van die leerlinge in spesiale skole in 1985 'n I.K.-syfer van meer as 80 gehad. In 1992 het Theron (1992 (b): 6-15) vasgestel dat ongeveer 57% van die leerlinge in spesiale skole wat by sy ondersoek betrek was, hoër I.K.-syfers as 80 gehad het (vergelyk figuur 3.1).

Figuur 3.1

Die I.K-verspreiding van leerlinge in spesiale skole
(Theron (b) 1992: 6-8)

| IK : 50 EN ONDER | | | | |
|------------------|-------|---------|--------|------------------|
| PROVINSIE | SEUNS | DOGTERS | TOTAAL | % VAN DIE TOTAAL |
| Natal | 1 | 2 | 3 | |
| OVS | 0 | 2 | 2 | |
| KP | 6 | 2 | 8 | |
| Tvl | 6 | 8 | 14 | |
| GROOTTOTAAL | 13 | 14 | 27 | 0,17% |

| IK : 51 - 60 | | | | |
|--------------|-------|---------|--------|------------------|
| PROVINSIE | SEUNS | DOGTERS | TOTAAL | % VAN DIE TOTAAL |
| Natal | 15 | 10 | 25 | |
| OVS | 21 | 20 | 41 | |
| KP | 33 | 26 | 59 | |
| Tvl | 181 | 86 | 267 | |
| GROOTTOTAAL | 250 | 142 | 392 | 2,5% |

| IK : 61 - 70 | | | | |
|--------------|-------|---------|--------|------------------|
| PROVINSIE | SEUNS | DOGTERS | TOTAAL | % VAN DIE TOTAAL |
| Natal | 73 | 53 | 126 | |
| OVS | 67 | 69 | 136 | |
| KOD | 166 | 146 | 312 | |
| TOD | 629 | 485 | 1 114 | |
| GROOTTOTAAL | 935 | 753 | 1 688 | 10,7% |

IK : 71 - 80

| PROVINSIE | SEUNS | DOGTERS | TOTAAL | % VAN DIE TOTAAL |
|-------------|-------|---------|--------|------------------|
| Natal | 213 | 147 | 360 | |
| OVS | 334 | 213 | 547 | |
| KP | 532 | 383 | 915 | |
| Tvl | 1 878 | 1 282 | 3 160 | |
| GROOTTOTAAL | 2 957 | 2 025 | 4 982 | 31,5% |

IK : 81 - 90

| PROVINSIE | SEUNS | DOGTERS | TOTAAL | % VAN DIE TOTAAL |
|-------------|-------|---------|--------|------------------|
| Natal | 314 | 162 | 476 | |
| OVS | 422 | 294 | 716 | |
| KP | 805 | 481 | 1 286 | |
| Tvl | 2 697 | 1 246 | 3 943 | |
| GROOTTOTAAL | 4 238 | 2 183 | 6 421 | 40,6% |

IK : 91 - 100

| PROVINSIE | SEUNS | DOGTERS | TOTAAL | % VAN DIE TOTAAL |
|-------------|-------|---------|--------|------------------|
| Natal | 129 | 62 | 191 | |
| OVS | 170 | 70 | 240 | |
| KP | 415 | 202 | 617 | |
| Tvl | 770 | 245 | 1 015 | |
| GROOTTOTAAL | 1 484 | 579 | 2 063 | 13,0% |

| IK : 101 EN HOËR | | | | |
|------------------|-------|---------|--------|------------------|
| PROVINSIE | SEUNS | DOGTERS | TOTAAL | % VAN DIE TOTAAL |
| Natal | 34 | 9 | 43 | |
| OVS | 53 | 8 | 61 | |
| KP | 148 | 53 | 201 | |
| Tvl | 126 | 23 | 149 | |
| GROOTTOTAAL | 361 | 93 | 454 | 2,9% |

Uit bogenoemde syfers kan afgelei word dat al hoe meer leerlinge met I.K.'s bokant 79 na Spesiale Onderwys gekanaliseer word en word die wet (Wet op Onderwysdienste, 41 van 1967) wat voorskryf dat leerlinge wat Spesiale Onderwys moet ontvang, "primêr verstandelik gestremd" moet wees, nie streng toegepas nie. Leerlinge met I.K.'s bokant 79 is dus nie verstandelike gestremd nie en is dus aan die hand van ander kriteria as I.K. vir plasing in Spesiale Onderwys geïdentifiseer. Sommige van hierdie kriteria en instrumente wat gebruik word, is -

* Skolastiese vordering

Volgens Botha (1988: 62) word die skolastiese vordering van die leerling deur die Transvaalse Onderwysdepartement as die eerste en belangrikste kriterium in die vasstelling van verstandelike gestremdheid en/of skolastiese geremdheid beskou. 'n Primêreskoolleerling wat dan ook twee keer 'n bepaalde of verskillende standerds gedruip het, word getoets met die oog op die moontlike klassifisering vir Spesiale Onderwys. Op navraag, deur die navorser, het die ander drie eiesake onderwysdepartemente bevestig dat min of meer dieselfde praktyk ook vir hulle geld.

* Gestandaardiseerde skolastiese toetse

Gestandaardiseerde skolastiese toetse word ook aangewend om onderpresteerders of stadige leerders te identifiseer vir plasing in Spesiale Onderwys.

* Sosio-ekonomiese agtergrond

Die sosio-ekonomiese agtergrond van die leerlinge kan ook saam met ander kriteria aangewend word om leergestremde/-geremde leerlinge te identifiseer.

* Mediese inligting

Mediese inligting soos byvoorbeeld EKG-inligting kan ook as kriterium vir Spesiale Onderwys dien.

* Persoonstruktuur

Sielkundiges kan ook op grond van persoonstruktuur-ondersoeke leerlinge vir Spesiale Onderwys identifiseer.

* Aanlegtoetse

Leerlinge kan ook op grond van die resultate van aanlegtoetse vir Spesiale Onderwys geïdentifiseer word (TOD 1985: 1).

Uit die voorafgaande gegewens blyk dit dat daar in spesiale skole hoofsaaklik die volgende kategorieë leerlinge aangetref word, naamlik:

- * verstandelike matig gestremdes;
- * leergeremdes;
- * affektief-gedragsversteurdes;
- * milieugeremdes ("disadvantaged learners");
- * didaktiesverwaarloosdes;
- * chroniese siekes; en

* leergestremdes.

Die eersgenoemde groep leerlinge het beperkte verstandelike vermoëns en sal onder normale omstandighede waarskynlik nie verder as gemiddeld 'n gewone standerd 7 kan vorder nie. Die andere groepe leerlinge is as gevolg van verskillende faktore skolasties geremd/gestremd, maar behoort volgens hulle verstandelike vermoëns selfs tot standerd 10 te kan vorder indien die faktore wat aanleiding tot skolastiese geremdheid gegee het, geremedieer sou kon word.

Ten slotte is dit noodsaaklik om daarop te wys dat daar tans in Suid-Afrika hoofsaaklik vir blanke kinders Spesiale Onderwys voorsien word en dat die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys hoofsaaklik vir die behoeftes van hierdie leerders saamgestel is. Indien in aanmerking geneem word dat daar nie meer onderwysdepartemente in Suid-Afrika bestaan wat vir bepaalde rassegroepe voorsiening maak nie, kan die toepaslikheid van hierdie kernkurrikulum dus ernstig bevraagteken word.

Uiteraard hou hierdie toedrag van sake bepaalde implikasies vir die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys in. Daar kan byvoorbeeld gevra word of al die verskillende bogenoemde groepe leerlinge dieselfde kernkurrikulum behoort te volg, soos wat tans die geval is. Daar sou selfs gevra kon word of hierdie verskillende kategorieë leerlinge in dieselfde skool/klaskamer tuishoort.

Volgens die gegewens in hierdie afdeling kan spesiale-skoolleerlinge dus van normale leerlinge onderskei word ten opsigte van:

- * verstandsvermoë;
- * skolastiese vordering;
- * sosio-ekonomiese omstandighede,;
- * liggaamsgesondheid (wat die brein insluit);
- * persoonstruktuur; en

* aanleg.

Hierdie aspekte sal tydens kurrikulering vir spesialeskoolleerlinge verreken moet word. Daar sal byvoorbeeld vir beide verstandelike gestremde en skolasties geremde leerlinge voorsiening gemaak moet word en elke leerling sal so begelei moet word dat nie alleen sy intelligensie nie, maar al sy vermoëns sover as moontlik optimaal geaktualiseer sal word (Botha 1988: 64-65).

Die volgende belangrike kernkurrikulumevalueringsekriterium behoort dus tydens evaluering van die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys aangelê te word:

Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys moet op gedifferensieerde wyse voorsiening maak vir leerlinge van alle rasse wat verstandelik matig gestremd is en dié leerlinge wat nie verstandelik matig gestremd is nie, maar hulle nogtans in spesiale skole bevind.

3.3.4 Die ouderdom- en geslagsverspreiding van spesialeskoolleerlinge

Volgens Du Plooy (1982: 74-75) is die verstandelike matig gestremde kind se kognitiewe ontwikkeling gewoonlik twee of meer jaar agter by dié van kinders met gemiddelde verstandelike vermoëns. Hierdie aspek sal deeglik tydens kurrikulering vir Spesiale Onderwys in gedagte gehou moet word.

Ordonansie 20 van 1968, art. 9(1), bepaal dat skoolbesoek vir spesialeskoolleerlinge verpligtend is tot aan die einde van die jaar waarin die leeftyd van hoogstens 20 jaar bereik is, of:

- * die kursus voltooi is voor die bereiking van twintigjarige ouderdom (die kursus duur gemiddeld 5 jaar); en
- * tot aan die einde van die jaar waarin die ouderdom van 16 jaar bereik word en die betrokke leerling gereed geag

word om die skool te verlaat en in staat is om by die buitewêreld aan te pas.

By die bepaling van hierdie ordonansie is blykbaar by die vasstelling van die maksimum ouderdom in aanmerking geneem dat matig verstandelike gestremde kinders ongeveer twee jaar in kognitiewe ontwikkeling agter is by leerlinge met gemiddelde verstandelike ontwikkeling. Ongelukkig is dit nie ook in aanmerking geneem by die vasstelling van die minimum skoolverlatingsouderdom nie.

Volgens Botha (1988: 65) is verder bevind dat bogenoemde ordonansie nie wetlik afdwingbaar is nie. Die gevolg hiervan is dat daar leerlinge is wat die skool verlaat, terwyl hulle nog nie volwasse genoeg is om by die buitewêreld aan te pas nie. Theron (1992 (b): 17-19) het bevind dat ongeveer 33% spesialeskool leerlinge die skool verlaat aan die einde van die jaar waarin hulle 16 jaar oud word en dat slegs 1,5% van die totale spesialeskoolbevolking nog op skool is wanneer hulle die ouderdom van 18 jaar bereik. Die praktyk toon dan ook dat 'n groep van hierdie vroeë skoolverlaters in die werksituasie faal. 'n Negatiewe beeld van die spesialeskoolleerling word gevolglik versprei wat indiensplasing van hierdie leerlinge al hoe moeiliker maak.

Die vraag wat beantwoord moet word, is egter: Wat is die spesifieke redes waarom die spesialeskoolleerling die skool vroeër wil verlaat en sy ouers hom vroeër uit die skool wil haal? Die rede(s) sal dringend nagevors en aangespreek moet word ten einde te voorkom dat leerlinge die skool te vroeg verlaat, in die gemeenskap faal, en moontlik gevolglik 'n las vir die gemeenskap en die staat kan word. Vroeë skoolverlating is 'n aspek wat tydens kurrikulering vir Spesiale Onderwys verreken moet word. Daar behoort nietemin pogings aangewend te word om spesialeskoolleerlinge langer op skool te hou. Die sterkste motiveerder in hierdie verband sal waarskynlik 'n kernkurrikulum wees wat vir wye differensiasiemoontlikhede voorsiening maak en doeltreffend en

relevant is ten opsigte van beroepsplasing, -bestendigheid en lewensrelevansie.

Volgens Le Roux (1970: 4) is ongeveer 67% van die leerlinge in Spesiale Onderwys seuns, terwyl ongeveer 33% van die leerlinge dogters is. In 1992 was 64% van die leerlinge in spesiale skole seuns terwyl 36% dogters was (Theron (b) 1992: 5). Die syfers korreleer min of meer met dié van Le Roux. 'n Kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys sal dus voorsiening moet maak vir die eise wat deur beide seuns en dogters daaraan gestel word.

Twee betekenisvolle kurrikulumevalueringskriteria wat uit hierdie afdeling na vore tree en wat tydens kurrikulumevaluering verreken behoort te word, is die volgende:

- * Die kernkurrikulum moet sodanig wees dat leerlinge gereed sal wees om die skool te verlaat en in staat sal wees om by die buitewêreld aan te pas wanneer hulle die skool verlaat aan die einde van die jaar waarin hulle 16 jaar oud word, en
- * Die kernkurrikulum moet by wyse van differensiasie voorsiening maak vir die onderskeie behoeftes van beide seuns en dogters.

Vervolgens word die eienskappe van die spesialeskoolkind in meer besonderhede bespreek.

3.3.5 Intellektuele eienskappe (gnostiese-kognitiewe voltrekkingsgebeure)

Die verstandelike matig gestremde kind openbaar dieselfde leer- en wordingspatroon as die leerling met 'n gemiddelde I.K. Die verstandelike verskille tussen hierdie twee groepe leerlinge gaan nie om besondere soort verskille nie, maar om graadverskille. Dit gaan dus by die verstandelike matig gestremde kind om vertraagde leertempo wat skolastiese

beperkinge in die hand werk (Du Plooy 1982: 66). Daarbenewens word intelligensie by die verstandelike gestremde kind onvoldoende geaktualiseer (Van der Merwe 1969 (b): 68). Die verstandelike matig gestremde kind leer dus stadiger as die kind met 'n gemiddelde I.K. en sy verstandelike vermoëns word skynbaar ook nie voldoende gerealiseer nie. Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys sal dus voorsiening moet maak dat die verstandelike matig gestremde kind se leertempo kan versnel en sy verstandelike potensiaal ten volle benut word.

Verstandelike matig gestremde leerlinge kan gewoonlik slegs tot Piaget se stadium van konkrete operasies vorder en is dus meesal konkreet-aanskoulik gebonde en sal dus probleme ondervind met formele operasies soos induktiewe denke en die vorming van veralgemenings (Anastasiow 1986: 285; Nel 1985: 21; Steenkamp 1984: 60; Vedder 1977: 40). Volgens Jelgersma (Ongedateerd: 6) oorbrug hulle die gaping tussen die konkrete, semi-konkrete en die abstrakte moeilik. Die verstandelike gestremde kind ondervind daarom ook probleme met die bemeestering van basiese fisiese en chemiese konsepte, klassifikasie, kategorisering en omkeerbaarheid (Anastasiow 1986: 285). Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys behoort dus in besonder voorsiening te maak vir oorbruging vanaf die konkrete na die abstrakte, vir sover dit vir die kinders moontlik is, sonder om die balans wat in hulle kernkurrikulum gehandhaaf behoort te word te versteur.

Die verstandelike matig gestremde kind se nie-verbale intelligensiesyfer is meesal hoër as die verbale intelligensiesyfer (Hamilton 1971: 149) en daarom is hulle gewoonlik meer prakties as akademies aangelê. Dit wil dus voorkom asof die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys aan die een kant op praktiese vakke behoort te konsentreer aangesien dit skynbaar een van die onderhawige leerlinge se sterkpunte is, maar aan die ander kant ook voorsiening moet maak vir optimale verbale ontwikkeling aangesien dit juis weer 'n leemte by hierdie kinders skyn te wees. Dit blyk dus noodsaaklik te wees dat

die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys voorsiening moet maak vir balans tussen verbale en nie-verbale ontwikkeling.

Die verstandelike matig gestremde kind bereik die verskillende ontwikkelingsvlakke later en ook op 'n laer kwalitatiewe vlak as kinders met normale I.K.'s (Anastasiow 1986: 285 en 295-296). Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys sal hierdie aspek deeglik in aanmerking moet neem. Dit sal byvoorbeeld nie gewens wees om 'n vak in die kernkurrikulum in te sluit wat hoofsaaklik abstraksie vereis, terwyl die leerlinge nog op die konkrete operasionele vlak is nie.

Matig verstandelike gestremde leerlinge word ook dikwels getipeer as sogenaamde "breë kategoriseerders" met die hoofkenmerk, die neiging tot snelle, impulsiewe en veral onkritiese veralgemening op grond van slegs oppervlakkige of onvoldoende informasie (Stander 1972: 5). Daarbenewens openbaar die leerling baie kere onekonomiese, ondoeltreffende kognitiewe strategieë waardeur hy soepelheid van leergedrag inboet en kontak verloor met die werklik gestelde probleem as gevolg van angs vir mislukking (Stander 1972: 47 na aanleiding van Bruner 1957). Ook die gedagtelewe van die verstandelike gestremde kind is 'n lewe in die waarneming van die oomblik en voorstellings is eenvoudig en daarom is verbeeldende denke beperk (Jelgersma Ongedateerd: 13). Die verstandelike matig gestremde leerling het ook 'n onvermoë om 'n vergelyking te tref tussen aanleiding en gebeure (Sugden: 1989: 101). Hulle vermoë om dele tot gehele saam te stel en vergelykings te tref is ook swak ontwikkel (Jelgersma Ongedateerd: 6). Hierdie leerlinge het ook in die meeste gevalle 'n onvermoë om tussen inkomende stimuli te differensieer met die gevolg dat 'n probleem verduister word en geen betekenisvolle aspekte daarvan uitstaan nie (Kempster 1969: 129; Sugden: 1989: 102) en gevolglik het hulle powere logiese redeneervaardighede en raak maklik verward (Hamilton 1971: 62-64; Sugden: 1989: 101). Hulle beskik ook oor swak ruimtelike en temporele organisatoriese vaardighede met die gevolg dat gebeure in isolasie gesien word en geen verband met die verlede of toekoms gelê

word nie (Sugden: 1989: 102). Hierdie leerlinge se handelinge is dus meesal op die hede gerig en die verlede en toekoms is nie vir hulle so belangrik as vir die kind met 'n normale I.K. nie. Hulle vermoë om te transponeer is daarom dikwels ook swak ontwikkel. As gevolg daarvan dat hulle visie op die verlede en toekoms gewoonlik swak is, toon hulle nie besondere belangstelling nie. 'n Gebrek aan belangstelling veroorsaak dat waarnemings nie duidelik en helder is nie en kennis dus moeiliker plaasvind (Jelgersma Onge-dateerd: 14-17). Dit wil dus voorkom dat 'n kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys in besonder behoort voorsiening te maak vir trans-/kruiskurrikulêre aspekte soos fyn waarneming, verbandlegging, konseptualisering, probleemontleding, inligtingversameling, die ontwikkeling van kognitiewe strategieë, denkmedia, en dies meer.

Die verstandelike groei van 'n leerling met 'n I.K. van 50 kan ongeveer bereken word teen 50% van dié van 'n kind met 'n gemiddelde I.K.; met 'n I.K. van 66, ongeveer 67% van die van 'n kind met 'n gemiddelde I.K.; en met 'n I.K. van 80, ongeveer 80% van die van 'n kind met 'n gemiddelde I.K. (Blodgett 1971: 25). Dit beteken teoreties dat verstandelike matig gestremde kinders ongeveer soveel as hulle I.K. in persentasie uitgedruk, in staat behoort te wees om te bereik wat 'n kind met 'n gemiddelde I.K. in staat is om te bereik. Dit gee vir die kurrikuleerder min of meer 'n aanduiding van hoe ver 'n verstandelike matig gestremde kind onder gunstige omstandighede (deur byvoorbeeld voorsiening te maak vir voldoende differensiasie) skolasies behoort te kan vorder. Hiervolgens blyk dit dat spesiale-skoolleerlinge se vermoëns onderskat word. 'n Leerlinge met 'n I.K. van 80 behoort in so 'n geval byvoorbeeld tot ongeveer standerd 9 te kan vorder. Wanneer die kernkurrikulumevalueerder die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys evalueer, sal hy moet vasstel of die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys voorsiening maak vir die werklike potensiaal van die leerlinge in Spesiale Onderwys.

Hierdie leerlinge beskik gewoonlik oor 'n gebrekkige aandag-span, intensionele vermoë, geheue, retensievermoë en motive-ring (Du Plooy 1982: 87; Jelgersma Ongedateerd: 19; Nel 1985: 18; Steenkamp 1984: 66).

Die uitstaande kenmerk van die meeste leerlinge in Spesiale Onderwys is die relatiewe onvermoë om aan die skolastiese eise van die normale klas en van sy ouderdomsgroep te voldoen. Die verstandelike matig gestremde kind is dus gerem in die akt van aktualisering (Du Plooy 1982: 74-75). Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys sal derhalwe besondere voorsiening moet maak vir selfaktualisering van die matig verstandelike gestremde kind.

Die ander kategorieë leerlinge wat in spesiale skole aangetref word (Vgl. par. 3.3.1), kan uiteraard ook talle van die bogenoemde onderrig-leerbehoefte hê. Nietemin is dit belangrik om daarop te let dat talle van hierdie leerlinge gewoonlik intellektueel tot veel meer in staat is as verstandelike matig gestremde leerlinge en selfs onder spesiale omstandighede, remediërende en kompensatoriese onderwys daartoe in staat kan wees om standerd 10 te behaal. Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys sal dus óf daarvoor voorsiening moet maak, óf hierdie leerlinge sal weer na die hoofstroom teruggeplaas moet word, óf in ander skole vir Buitengewone Onderwys geakkommodeer moet word.

Belangrike kernkurrikulumevalueringskriteria wat uit hierdie afdeling na vore tree, is die volgende:

- * Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys moet by wyse van differensiasie voorsiening maak vir versnelde leertempo;
- * Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys moet transkurrikulêr, dit wil sê in al die relevante vakke, voorsiening maak vir noodsaaklike lewensvaardighede (life skills") wat verwerf moet word, soos byvoorbeeld kommunikasie, probleemoplossing en die eiemaak van norme en waardes; en

- * Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys behoort voorsiening te maak dat elke leerling sy volle potensiaal kan verwerklik, byvoorbeeld deur 'n wye vakkeuse en gedifferensieerde inhoude binne vakke te voorsien, leerlinge met behulp van modules en individuele onderrig-leerstrategieë volgens hulle eie leertempo te laat vorder en leerlinge deurlopend ten opsigte van die bereiking van leerdoelwitte te evalueer.

3.3.6 Die taalbehoefte van die spesialeskoolkind

Die verstandelike matig gestremde kind beskik dikwels oor gebrekkige taalvermoë. Hulle woordeskat is baie kere karig en beperk en hulle verwar woorde (Du Plooy 1982: 70; Steenkamp 1984: 66). Hulle het ook meesal leesprobleme wat weer tot spelprobleme asook probleme met abstrahering en konseptualisering kan lei. Hulle vaar meesal beter in meganiese as in begripslees (Blodgett 1971: 15; Nel 1985: 21). Hulle spraakontwikkeling is dikwels gebrekkig en hulle ondervind gewoonlik artikulasieprobleme en gebruik dikwels tekens en gebare tydens dialoog (Du Plooy 1982: 70; Steenkamp 1984: 55). Verstandelike matig gestremde leerlinge beskik ook dikwels oor 'n swak rekenwoordeskat en is geneig om oplossings vir probleme te raai (Nel 1985: 21). Die leerlinge se gebrekkige taalvermoë lei tot gebrekkige konsepvorming en daarom ook tot gebrekkige denkmedia (Du Plooy 1971: 98; Van der Merwe 1969: 41-43).

Aangesien hierdie leerlinge se kommunikasievermoë in die meeste gevalle beperk word, belemmer dit gewoonlik hulle betrokkenheid en beleving van die onderriggebeure en beperk dit dus soms ook hulle betekenisgewing (singewing, leer) en selfaktualisering wat in sekere gevalle selfs tot wangedrag kan lei.

Talle ander kategorieë leerders in Spesiale Onderwys ondervind ook taalprobleme. So byvoorbeeld is Kapp et al. (1991: 83)

van mening dat talle leergeremde en leergestremde leerlinge ook taalprobleme ondervind.

Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys behoort dus besondere aandag aan taalontwikkeling en kommunikasie te gee. Die kernkurrikulumevalueerder sal dus moet vasstel of taalontwikkeling en kommunikasie hulle regmatige plek in die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys kry.

'n Belangrike kurrikulumevalueringskriteria wat uit hierdie afdeling na vore tree, blyk die volgende te wees:

Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys moet op 'n gebalanseerde wyse besondere aandag aan die taalontwikkeling en kommunikatiewe vaardigheid van die spesialeskoolkind gee.

3.3.7 Die affektiewe nood van die spesialeskoolkind

Volgens Botha (1988: 67), na aanleiding van Steenkamp (1985: 63), is die gevoelsbelewing en -openbaringe van die matig verstandelike gestremde leerling gewoonlik enersyds minder subtiel en gedifferensieerd as dié van die normale kind. Emosionele labiliteit, wat gekenmerk word deur die emosie wat skielik opwel, maar ook net so gou weer bedaar, kom byvoorbeeld vry algemeen voor. Andersyds beleef die matig verstandelike gestremde kind, op grond van sy vasgelopenheid, sy gesitueerdheid dikwels meer intens, onseker, onveilig en angsvol as die normale kind.

Affektiewe behoeftes wat veral voorop staan by die matig verstandelike gestremde kind is die volgende (Botha 1988: 67; Du Plooy 1982: 79-83; Hamilton 1971: 67 e.v.; Steenkamp 1984: 62 en Visser 1984: 13):

- * Behoefte aan veiligheid, geborgenheid en sekuriteit;
- * Behoefte aan die gee en ontvang van liefde;
- * Behoefte om deur ander aanvaar en vertrou te word;

- * Behoefte aan selferkenning en 'n positiewe selfbeeld; en
- * Behoefte aan selfstandigheid, onafhanklikheid, selfverwesenliking, motivering en verantwoordelikheid.

Talle matig verstandelike gestremde leerlinge se reikwydte van emosionele uitdrukking is meer beperk as dié van leerlinge met 'n gemiddelde I.K., maar beide groepe leerlinge se basiese emosies is dieselfde (Anastasiow 1986: 295-296; Jelgersma Ongedateerd: 6-7).

Die matig verstandelike gestremde kind se affektiewe belewing is eenvoudig dog baie sterk, kort van duur, en word maklik vergeet. Die kind met 'n gemiddelde I.K. se gevoelens is daarenteen meesal getemper, hou langer aan en kan makliker herroep word. Die tekort aan komplekse gevoelens het natuurlik 'n negatiewe effek op die verstandelike gestremde kind in sy totaliteit, aangesien gevoelens nie van die kognitiewe en psigomotoriese domeine losgemaak kan word nie. Komplekse gevoelens wysig en versterk ook 'n persoon se gedrag (Jelgersma Ongedateerd: 9-11).

Die matig verstandelike gestremde kind, in weerwil van wat baie mense dink, is dikwels 'n vrolike kind, handel impulsief en ter goedertrou, is bereid om te waag en kom dikwels flink voor. Hy twyfel nie maklik aan sy waarneminge nie en dink nie maklik dat hy hom vergis nie. Twyfel is egter noodsaaklik vir belangstelling, oplettheid, nuuskierigheid en uiteindelik vir kennis. Die feit dat die verstandelike gestremde kind nie maklik twyfel nie werk dus negatief op sy denke in (Jelgersma Ongedateerd: 15-19).

Die onstabiele gevoelsmatigheid en die gedragsprobleme eie aan baie verstandelike gestremde kinders moet nie as deel van hulle intellektuele gestremdheid gesien word nie, maar eerder as die resultaat van omstandighede wat voortvloei uit hulle minderwaardigheid en hul swak selfbeeld (selfkonsep) (Du Plooy 1982: 82). Hoe die kind oor homself voel (sy affektiewe belewing) bepaal sy gedrag. 'n Positiewe selfkonsep is die

sleutel tot sukses, maar 'n negatiewe selfkonsep voorspel gewisse mislukking en probleme. 'n Kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys sal daarom in besonder voorsiening moet maak vir positiewe selfbelewing en die vorming van 'n positiewe selfkonsep (Du Plooy 1982: 89).

Uiteraard ondervind die ander kategorieë spesialeskoolleerlinge soortgelyke affektiewe behoeftes as verstandelike matig gestremde leerlinge. Die affektief-gedragsgereemde kind ondervind byvoorbeeld gevoelens van aggressie en depressie wat lei tot onttrekking, selfopgelegde swye, regressie, negativisme, jeugmisdaad en wangedrag (Kapp et al. 1991: 118-119). Die milieu-gereemde kind ondervind weer 'n swak self-konsep, geringe motivering, sensitiwiteit vir enige verwysing na sy tekortkominge, ongewildheid, 'n blywende verwagtingsangs, minderwaardigheidsgevoelens, wrewel, gekrenktheid, verbittering en jaloesie (Kapp et al. 1991: 127-128). Didakties-verwaarloosde kinders ondervind dikwels sterk en moeilik beheerbare emosies en ongunstige stemminge (Kapp et al. 1991: 141).

'n Betekenisvolle kurrikulumevalueringskriterium wat dus uit hierdie afdeling na vore tree, is die volgende:

Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys moet besondere voorsiening maak vir die positiewe affektiewe ontwikkeling van die spesialeskoolkind deur in besonder voorsiening te maak vir positiewe selfbelewing en die vorming van 'n positiewe selfkonsep.

3.3.8 Die normatief-singewende (konatiewe) onderrig-leerbehoeftes van die spesialeskoolkind

'n Norm word gebruik as 'n maatstaf om te meet of te beoordeel en is daarom ook 'n kriterium vir besluitneming. Die lewe van die kind (ook die spesialeskoolkind) word deur 'n bepaalde orde van waardevoorkeur beheer en gerig as 'n lewe van

vrywillige gehoorsaamheid aan bepaalde norme ten einde te kan onderskei wat waar en vals, goed en sleg, reg en verkeerd, behoorlik en onbehoorlik, ensovoorts is. Aanvanklik aanvaar die kind die norme sonder enige twyfel aan hulle geldigheid, omdat dit vir hom grense stel waarin hy veiligheid (geborgenhed) beleef. Die norme moet egter nie voorskrifte buite die kind bly wat hy slaafs moet gehoorsaam nie. Die opvoedingsgebeure is juis daarop gerig om die kind so te begelei dat hy op grond van 'n persoonlike gewetensbeslissing waardes as waardes-vir-hom aanvaar. As volwassene, dit wil sê as sedelik-selfstandige sal hy self die goedkeurenswaardige moet nastreef en die afkeurenswaardige moet verwerp. Die kind (veral ook die spesialeskoolkind) moet gesteun word in sy verowering van die leefwêreld van die volwassene en as sodanig van 'n genormeerde werklikheid (Van Rensburg et al. 1981: 99-100). Ten opsigte van gewetensvorming kan Godsdiensonderwys 'n besondere bydrae lewer. Die kind se waardebewussyn word nie net deur normvoorskrywing nie, maar veral deur norm-voorlewing gewek (Van Rensburg et al. 1981: 100). Normatiewe vorming behoort in elke klas en vak aangespreek te word. Normatiewe vorming blyk derhalwe 'n transkurrikulêre dimensie te wees, dit wil sê 'n aspek wat in elke moontlike skoolvak aangespreek moet word.

Verstandelike gestremde leerlinge openbaar onder andere die hier op volgende belewing van waardes en norme wat 'n besondere invloed op die kwaliteit van hulle vatbaarheid vir sedelike vorming en kennis en toekomspektief het.

- * Verstandelike gestremdes se gewetensfunksie is dikwels gebrekkig ontwikkel (Botha 1988: 68).
- * Hulle verantwoordelikheidsbesef is baie kere laag en baie van hulle is onbetroubaar, aanvaar nie gesag nie of voer opdragte nie uit nie (Botha 1988: 68).
- * Aangesien hulle dikwels 'n gebrekkige begrip het, is die straf wat hulle ontvang ondoelmatig en veroorsaak dit verset en opstand (Jelgersma Ongedateerd: 25). (Die

- opvoeder moet daarom seker maak dat die kind begryp waarom hy gestraf word).
- * Hulle kan dikwels nie 'n situasie selfstandig en krities beoordeel nie en aap maklik na (Vedder 1977: 20).
 - * Hoër morele waardes is vir dié leerlinge meesal abstrak en spontane insig daarin kan dikwels nie van hulle verwag word nie (Du Plooy 1982: 87).
 - * 'n Innerlike waardesisteem wat gedrag kontroleer, ontbreek dikwels by hierdie kinders en hulle het dikwels nie die insig om te begryp dat 'n bepaalde optrede moreel verkeerd is nie en moet daarom intensief opgevoed word om te kan onderskei wat moreel reg en wat verkeerd is (Du Plooy 1982: 87-88; Strauss 1977: 224-225; Wheeler 1978: 162).

Die ander kategorieë spesialeskoolleerlinge beleef soortgelyke norm-singewende behoeftes. Die milieu-geremde kind is byvoorbeeld dikwels onversorg, verwaarloos en onnet in voorkoms (Kapp *et al.* 1991: 128). Chroniese siek kinders wat hulle moontlik in spesiale skole mag bevind het dikwels nie die vermoë om oorsaak en gevolg ten opsigte van siekte reg te vertolk nie en is geneig om pyn en ander simptome van siekte te vertolk as straf op stoutigheid wat die een of ander tyd begaan is. Dit kan lei tot misplaaste skuldgevoelens (Kapp *et al.* 1991: 180-181).

Aangesien hierdie ander kategorieë spesialeskoolleerlinge egter intellektueel tot veel meer in staat is as die verstandelike matig gestremde kind, behoort hulle norme en waardes vinniger en op 'n hoër vlak hulle eie te kan maak.

Die spesialeskoolkind het dus in die meeste gevalle 'n besondere behoefte aan norm-singewende opvoeding en 'n kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys sal transkurrikulêr besondere voorsiening vir hierdie behoefte moet maak indien dit doeltreffend en relevant wil wees. 'n Belangrike kriterium wat dus tydens die evaluering van 'n kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys behoort aangelê te word, is soos volg:

Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys moet besondere aandag aan die norm-singewende behoeftes van die spesialeskoolkind gee deur op 'n gebalanseerde wyse norme en waardes transkurrikulêr in die kernkurrikulum in te bou, byvoorbeeld andere se standpunte te waardeer tydens debatvoering in taallesse, netheid van werkopdragte, noukeurigheid tydens bewerkings in wiskunde en taaluitdrukking, die voltooiing van gegewe opdragte, aandagtig na andere te luister, en dies meer.

3.3.9 Die sosiale onderrig-leerbehoeftes van die spesialeskoolkind

Volgens Derbyshire (1990: 11), na aanleiding van Du Plessis (1974: 61) en Pretorius (1982: 2), dui die begrip sosiaal op die "same-lewing van mense" en omvat dit die sosiale gedrag van die enkeling, onderlinge menslike relasies, asook die sosiale aspek van die samelewing as geheel. In hierdie afdeling word derhalwe bepaal hoe die spesialeskoolkind se gedrag teenoor homself en ander mense daaruit sien, en hoe hy met homself en ander mense saamleef, dit wil sê sy verhoudinge met homself en ander mense. Op grond daarvan word sy sosiale onderrig-leerbehoeftes bepaal.

Enkele van die eienskappe van verstandelike matig gestremde leerders wat op hulle sosiale gedrag inwerk, word vervolgens aangedui:

- * Hulle beskik dikwels oor 'n swak selfbeeld wat hul sosialisering negatief beïnvloed (Botha 1988: 68; Meyer 1983: 90; Snyman 1989: 221; Steyn 1984: 18).
- * Hulle waaghouding is baie kere swak en terugtrekking uit vrees vir mislukking kom dikwels voor (Neuhoff 1984: 4-5).
- * Hulle is soms bewus van hul andersheid (Jacobs 1981: 7).
- * Hulle ervaar dikwels die menslike wêreld as 'n plek van onveiligheid en bedreiging (Steenkamp 1985: 122).

- * Hulle ervaar baie kere dat die samelewing van hul verwag wat van normale kinders verwag word (Anastasiow 1986: 285).
- * Hulle is geneig om probleme op sosiale vlak by die werksplek te ondervind, aangesien hulle dikwels nie in staat is om gesprekke te volg of om die subtiliteit van kommunikasie en sosiale rolverwagtinge te verstaan nie (Anastasiow 1986: 285).
- * Hulle ondervind dikwels probleme met sosiale inskakeling (Hamilton 1971: 78; Snyman 1989: 221).
- * Hulle openbaar dikwels onaanvaarbare gedrag, egosentrisiteit, weerbarstigheid, negatiewiteit, en aggressiwiteit (Steenkamp 1984: 40; Visser 1984: 14).
- * Hulle beland maklik in die moeilikheid omdat hulle ondeurdagt, onberedeneerd en impulsief handel (Jelgersma Ongedateerd: 16).
- * Hulle word dikwels nie deur hul familieleden en ander persone verstaan nie en voel verwerp (Jelgersma Ongedateerd: 3).
- * Vanweë hulle gestremdheid vind die leerders se insig in die sosiale situasie, dit wil sê hul begrip van eise wat aan hulle gestel word, meesal stadig plaas en dit bly kwalitatief op 'n laer vlak (Du Plooy 1982: 82-83). Indien die onderwyser die leerders egter kan help om hul talente ten volle te ontwikkel, sal hulle kanse goed wees om ook op sosiale gebied aanvaar te word (Du Plooy 1982: 82-83).
- * In die skool is die verstandelike gestremde leerders eerder die volgelinge as die leiers en gee dikwels voorkeur aan jonger maats. Hulle is soms onbeheerbaar of passief en voel dikwels onwelkom, verstote en ly soms aan 'n gebrek of oormaat selfvertroue en bravade. Hulle neem dikwels hul toevlug tot onverantwoordelike, afkeurenswaardige gedrag soos stokkiesdraai, aggressie en isolasie wat hul aanvaarbaarheid verder in die gedrang bring (Hamilton 1971: 152).
- * Die verstandelike gestremde leerders word dikwels deur hul portuurgroep verwerp en leef dikwels in afsondering

omdat hulle nie die normale kinders se gelyke is nie. Dit lei tot sosialiseringsprobleme en om hulle sosiale tekortkominge aan te vul, openbaar hulle sekere gedragsspatrone soos kwajongstreke en grapmakery (Du Plooy 1982: 86).

Die ander kategorieë spesialeskoolleerlinge ondervind soortgelyke probleme. Die affektief-gedragsversteurde kind onttrek homself dikwels, lê homself soms die swye op, en maak homself telkens aan jeugmisdaad en wangedrag skuldig (Kapp et al. 1991: 118-119). Die milieu-geremde kind skakel nie maklik by 'n groep in nie en identifiseer dikwels met ongewenste maats (Kapp et al. 1991: 127-128). Die didakties-verwaarloosde kind word dikwels deur sy klasgroep verwerp (Kapp et al. 1991: 142).

Die spesialeskoolkind ervaar dus talle sosiale en sosialiseringsprobleme en 'n kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys behoort dus besondere voorsiening vir die vervulling van hierdie behoeftes te maak. 'n Belangrike kriterium wat dus tydens die evaluering van die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys aangelê behoort te word, is die volgende:

Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys moet besondere aandag aan die sosiale behoeftes en die sosialisering van die spesialeskoolkind gee.

3.3.10 Die senso-fisieke onderrig-leerbehoeftes van die spesialeskoolkind

Senso-fisieke behoeftes verwys na die verskillende sintuiglike behoeftes, dit wil sê na die visuele, ouditiwe, taktuele, smaak- en reukbehoeftes. Deur die senso-fisieke eienskappe en behoeftes en die liggaamlike belewinge van die verstandelike matig gestremde kind te bepaal, sal vasgestel kan word wat die onderrig-leerbehoeftes van hierdie kinders in hierdie verband is.

Die verstandelike matig gestremde kind verskil uiterlik nie opvallend van die gewone leerling nie. Fisiek en seksueel is daar bykans geen verskil tussen hierdie leerlinge en normale leerlinge nie. Die verskil word hoofsaaklik tydens kognisie en in die leersituasie opgemerk (Anastasiow 1986: 285; Botha 1988: 69).

Volgens Botha (1988: 69) het navorsing egter getoon dat daar 'n positiewe korrelasie tussen verstandelike gestremdheid en liggaamlike defekte en vermoëns (visueel, ouditief en motories) bestaan. 'n Aanmerklike groep verstandelike gestremde leerlinge ly dan ook aan een of ander liggaamlike of sensofisiese defek (Baker 1975: 14-15; Steenkamp 1984: 56). Van die belangrikste sensofisiese defekte en probleme wat voorkom of ervaar word, is onder andere die volgende:

- * Die kind beleef sy liggaam dikwels as minderwaardig (Steenkamp 1984: 51);
- * Probleme word in die meeste gevalle ondervind met visueel-motoriese koördinasie, vormwaarneming en ruimtelike oriëntasie. Omkerings en onderskeidingsprobleme van letters soos d, b en p kom daarom byvoorbeeld dikwels voor (Hamilton 1971: 57);
- * Ouditiewe perseptuele probleme word dikwels veral met die onderskeiding van hoëfrekwensieklanke ondervind. Die hoëtoondoofheid verminder die vermoë om konsonante te hoor. Die klanke s, z, sh, f, ch, en th gee veral baie probleme (Steenkamp 1984: 54); en
- * Motoriese handeling is oor die algemeen stadiger as die van normale kinders en linkshandigheid, liggaamsbalans- en lateraliteits- en kinestetiese probleme kom dikwels voor (Du Plooy 1982: 78; Hamilton 1971: 54; Steenkamp 1984: 56).

Du Plooy (1982: 62) sê dat as die kind wat sy liggaamlike betref, geremd of gestremd is, (byvoorbeeld lomp is) beleef hy ook sy liggaam as 'n remming/stremming en versteur dit sy houding tot sy wêreld. Die kind wil hom deur sy liggaam laat

geld. As sy liggaam hom egter in die steek laat, verstomp sy begeerte om te eksploreer, te ontgin en te waag. Hy kom dan dikwels voor onoplosbare probleme te staan wat hom ankerloos, koersloos, rigtingloos en dobberend maak en veroorsaak dat hy die -wêreld waarin hy hom bevind as 'n bedreiging sien. Die bogenoemde senso-fisieke defekte en probleme wat verstandelike matig gestremde leerlinge ondervind, sal dus in die meeste gevalle stremmend op hulle leer inwerk en daarom sover as moontlik uitgeskakel moet word.

Daar word dikwels beweer dat verstandelike matig gestremde leerlinge besonder handvaardig is. 'n Laer algemene intelligensiepeil waarborg egter nie noodwendig 'n hoë handvaardigheidspeil nie. Die teenoorgestelde is eerder waar (Landman 1955: 80-90). Tog behoort hierdie leerlinge op die terrein van die konkrete, handvaardigheidsvlak deur middel van individuele onderrig en oefening 'n beter kans op sukses te hê as op die vlakke van die abstrakte en die suiwer skolastiese (Visser 1979: 14). Volgens Du Plooy (1982: 64) en Hamilton (1971: 49) is daar tog 'n groep spesialeskoolleerlinge wat motories bogemiddeld ontwikkel is. Hulle reken hierdie plus faktor moet deur die opvoeder uitgebou word, want as die leerling gehelp word om op fisiese gebied te presteer, kan dit weer help om sy selfbeeld te versterk wat weer daartoe kan lei dat ook sy skolastiese prestasie verbeter.

Die ander kategorieë spesialeskoolkinders ondervind soortgelyke senso-fisieke probleme as die verstandelik matig gestremde leerlinge. Die milieu-geremde kind ondervind byvoorbeeld perseptuele tekorte wat te wyte is aan 'n ongeoeftendheid om doeltreffend aandag te skenk aan, te kyk en te luister na dit wat relevant is (Kapp et al. 1991: 127). Die didakties-verwaarloosde kind (Vgl. par. 3.3.1) ondervind dikwels rypingsagterstande en ontwikkelingsverskille in die liggaamsorgane en hulle funksies, motoriese disfunksies, liggaamlike siektes wat tot vermoeienis lei, algemene lompheid, swak oog-handkoördinasie, 'n besondere stadige werktempo

en skakel moeilik oor van een aktiwiteit na 'n ander (Kapp et al. 1991: 140-141).

Uit die voorafgaande paragrawe blyk dit dat daar in 'n kernkurrikulum vir spesialeskoolkinders besondere aandag aan die senso-fisieke en liggaamlike ontwikkeling van hierdie kinders gegee behoort te word.

Tydens die evaluering van die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys behoort die volgende kriterium dus aangelê te word:

'n Kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys behoort besondere aandag aan die senso-fisieke en liggaamlike ontwikkeling van die spesialeskoolkind te gee.

3.3.11 Die beroepsonderrig-leerbehoeftes van die spesiale-skoolkind

Daar is genoeg bewyse dat die meerderheid spesialeskoolleerlinge wel suksesvol in die samelewing kan inskakel en dat hulle welslae kan behaal in hul beroepslewe (KOD 1988: 23).

Die literatuur dui aan dat leerlinge wie se vordering op skool aan bande gelê word, tog dikwels oor die potensiaal beskik om op alle terreine suksesvol by die gemeenskap in te skakel.

De Kock (1981: 10) is van mening dat dit baie moeilik is om vooraf 'n skatting te maak sonder deeglike empiriese navorsing, maar dat skoolhoofde en werkgewers van mening is dat tussen 60% en 80% van die verstandelike gestremdes wat spesiale skole verlaat, suksesvol in hul onderskeie beroepsrigtings is. In hierdie verband kom Dinger (1961:357) tot die volgende gevolgtrekking: "Adult retardates are capable of successful occupational adjustment to unskilled and semi-skilled jobs which have few academic requirements. These adults are satisfied in their present jobs and enjoy quite favorable ratings by their employers." Gartner en Lipsky (1987: 387) beweer: "... disabled people can be full and

useful members of a community if the community makes an effort to include them". Brolin (1982: 251) sê dat studies oor die arbeidsprestasies van gestremde persone onthul het dat hulle net so goed of beter as die meeste normale persone in korresponderende posisies vaar en dat hulle 'n goeie veiligheids- en bywoningsrekord het. Die onderstaande bevindinge is ook insiggewend: "There were few or no differences between mentally retarded and non-retarded adolescents in vocational development" (Stodden *et al.* (1979: 296). Verstandelike gestremde leerlinge met 'n hoë suksespotensiaal het lae aspirasies en verwagtinge ten opsigte van beroepe waarvoor hulle moontlik kan kwalifiseer. Hierdie leerlinge se benadering is meer realisties en die laer verwagtinge verminder die "risk of failure." Aan die ander kant het verstandelik gestremde leerlinge met 'n lae suksespotensiaal hoë beroepsverwagtinge. Dit word toegeskryf aan wensdenkery (wishful thinking)/gebrekkige insig by hierdie groep (Stodden *et al.* 1979: 296).

Daar kan dus aangevoer word dat daar genoeg bewyse is dat die meerderheid spesialeskoolleerders wel sukses in die beroepslewe kan ervaar.

Daar is egter ook 'n keersy met betrekking tot hierdie aangeleentheid. Volgens Gardner *et al.* (1984: 125) "disadvantaged and handicapped youth by the thousands are underemployed or unemployed. Many are desperate for the opportunity to enter the mainstream of work-oriented culture but do not have the requisite training or understanding of the work world to adjust successfully."

In 'n ondersoek wat deur die Kaaplandse Onderwysdepartement (KOD) geloods is, is bevind dat 17,1% van die spesiale skole se skoolverlaters werkloos was, dat 54,1% 'n ander beroep beoefen het as dié waarvoor hulle op skool opgelei is en slegs 28,8% 'n beroep beoefen het waarvoor hulle opgelei is of wat verwant is aan die beroep waarvoor hulle opgelei is (KOD 1988: 57).

In Transvaal is daar slegs ongeveer 24% van die oud-leerlinge uit spesiale skole in poste wat direk verband hou met die beroepsopleiding wat hulle op skool ontvang het (Van Zyl 1988: 87).

Dit is tans vir die normale persoon moeilik om werk te bekom. Vir die gestremde jeug is die probleem nog groter. Spesialeskoolleerders is deel van hierdie groep en daarom is dit noodsaaklik om te bepaal om welke redes oud-leerlinge van spesiale skole nie die beroepe utoefen waarvoor hulle opgelei is nie, of waarom daar sprake van onderindiensneming of werkloosheid is.

Beroepsonstabiliteit, werkloosheid en die feit dat spesialeskoolleerders nie die beroepe utoefen waarvoor hulle op skool opgelei is nie, kan gewoonlik na een of meer breë faktore terugherlei word.

Gearheart (1980: 428) het bepaalde gebreke ten opsigte van beroepsopleidingsprogramme vir gestremde leerlinge geïdentifiseer. Hy sê: "Certain errors are common in establishing vocational training programs for handicapped students. These errors lead to predictable weaknesses relating to errors in judgment, lack of knowledge or information, lack of funds, or some combinations of these and other factors. Some major weaknesses are:

- * Training based on achievement expectations that are too low;
- * Lack of funds, good facilities, equipment, and materials;
- * Too few effective instructors;
- * Poor supervision and monitoring of student progress; and
- * Employment opportunities that are sexually stereotyped."

Volgens Gearheart (1980: 428) toon beroepsopleidingsprogramme die volgende tekorte:

- * Hulle het 'n onvermoë om die omgewing vir die leerder en die leerder vir die omgewing voor te berei;
- * Hulle slaag nie daarin om ondersteuning te verkry van dienste en groepe buite die programme nie; en
- * Hulle is nie relevant tot die arbeidsmark en omgewing waarin skoolverlaters moet leef nie.

Bogenoemde gebreke in beroepsopleidingsprogramme sal natuurlik ook die beroepstabiliteit van die gestremde persoon beïnvloed (KOD 1988: 25).

Onbevredigende beroepsplasing gee aanleiding tot beroepsonstabiliteit en werkloosheid. Volgens Brolin (1982: 230) kan die volgende foute begaan word:

- * Werksplasing terwyl die werknemer nog nie emosioneel daarvoor gereed is nie;
- * Onvoldoende voorligting en opleiding vir 'n spesifieke betrekking;
- * Onvoldoende kommunikasie met die werkopsiener met betrekking tot die karaktereienskappe van die individuele werker; en
- * Te vroeë staking met die werker se rehabilitasieprogram.

Brolin (1982: 251) voer aan dat vier kritiese determinante beroepsukses of -mislukking bepaal, naamlik die gestremde persoon self, die werkgewer, die werksplasingsbeampte en die gestremde persoon se familie.

'n Ontleding van die voorafgaande literatuurgegewens dui daarop dat beroepsonstabiliteit of werkloosheid veral gewyt kan word aan een of meer van die onderstaande faktore:

- * Onvolwassenheid by toetrede tot die arbeidsmark;
- * Die gestremdheid van die individu en/of uitvloeisels daarvan;
- * Ouers en/of huislike omstandighede;
- * Gebrekkige opleiding/ondoelmatige opleidingsprogramme;

- * Die houding en vooroordele van die gemeenskap; en
- * Die eise van die arbeidsmark (Vgl. KOD 1988: 27).

Die bogenoemde breë faktore wat beroepsonstabiliteit of werkloosheid tot gevolg kan hê, kan verder soos hierop volg verfyn word (Vgl. KOD 1988: 27-47):

* Onvolwassenheid

Die keuse van 'n beroep en inskakeling by die gemeenskap is dikwels vir leerlinge van spesiale skole problematies omdat hulle te jonk en onvolwasse is wanneer hulle die beroepslewe betree. Dit is moontlik aangesien spesiale-skoolleerders die skool mag verlaat aan die einde van die jaar waarin hulle sestien jaar oud word. Hulle opleiding staak gevolglik ook op 'n vroeër ouderdom as die van normale leerlinge, ten spyte van die feit dat hulle onder andere op 'n heelwat later ouderdom emosioneel ryp word. Dit is 'n wesenlike probleem vir die skool en die staat omdat hulle dan moeilik op 'n selfstandige wyse by die eise van die samelewing aanpas. Welhage *et al.* (1987: 70) sê in dié verband: "Dropouts enter our communities undereducated. With bleak prospects for success in the labour market, they are almost certain to become social liabilities and to face lifelong problems of unemployment and welfare dependency. ... What schools can do to retain at-risk students is a persistent problem, but a greater challenge for educators is how to provide educational experiences positive enough to change the lives of these youths."

* Gestremdheid

Baie leerlinge in spesiale skole is verstandelik gestremd. Intellektuele vermoë is nie die faktor wat die belangrikste rol in die lewe van die individu speel nie, maar dit speel wel 'n baie belangrike rol (De Kock 1981: 62). Ook Dinger (1961: 357) dui aan dat intelligensie

nie die belangrikste faktor is wat beroepsukses bepaal nie, maar dat dit nie buite rekening gelaat kan word nie. Die volgende gestremdhede wat ook by verstandelike gestremde leerders voorkom, kan ook beroepsukses beïnvloed: gebrekkige ouditiwe en/of visuele diskriminasievermoë, gebrekkige motoriese koördinasie, gebrekkige oordeelkundigheid, gesondheidsprobleme, sensoriese gestremdheid, gebrekkige uithouvermoë en fisieke beperkinge. Die gevolg van hierdie beperkinge kan lei tot 'n persoon wat gefrustreerd is in sy werk, of nog erger, nie die werk wil gaan doen woorvoor hy opgelei is nie (De Kock 1981: 2-3, 56, 64-65).

* Persoonlikheid

Persoonlikheid bepaal in 'n hoë mate beroepsukses. Gardner *et al.* (1984: 20) sê: "... personality variables are probably the most important variables to be considered in vocational assessment".

Verstandelike gestremde leerlinge het soms sterk positiewe persoonlikheidseienskappe wat hulle in die beroepslewe goed te pas kan kom. Dit hang net af of hulle die geleentheid gegun word om dit te ontwikkel (De Kock 1981: 61).

Die teendeel is ongelukkig ook soms waar. Sommige van hierdie negatiewe persoonseienskappe is soos volg: gebrekkige selfvertroue, gebrekkige verantwoordelikeheidsbesef, sosiale aanpasbaarheidsprobleme en humeurigheid wat tot probleemgedrag kan lei en geskikte werkverkryging bemoeilik (Vgl. Brolin 1982: 196; Cohen 1960: 373; De Kock 1981: 40 en Van Eck 1987: 40).

Voorts word die inhiberende effek van die gemeenskap se negativisme en lae verwagtinge wanneer hulle met spesialeskoolleerlinge in aanraking kom, in die literatuur beklemtoon. Hierdie negativisme en lae verwagting het 'n

vernietigende uitwerking op die persoonlikheid van die individu (KOD 1988: 30).

- * Onrealistiese verwagtinge en gebrekkige insig van leerlinge ten opsigte van kursusse en beroepe

Leerlinge se vakkeuses is dikwels gebaseer op wanopvattinge ten aansien van kursusse en beroepe. Wanneer hulle dan besef dat hulle wanvoorstellings gekoester het, is dit dikwels te laat om die vakkeuse te verander. Dan is die kursus in baie gevalle nie meer 'n voorbereiding vir 'n beroep nie, want belangstelling en motivering ontbreek en die leerling besluit om 'n ander beroep te kies as die een waarvoor hy op skool opgelei is (KOD 1988: 31). In hierdie verband sê Van Eck (1987: 15): "Die afwesigheid van belangstelling in 'n bepaalde beroep is 'n groot oorsaak vir werkmislukking, werksontevredenheid, swak werkmotivering, lae produktiwiteit en gedurige werkwisseling."

- * Gesins- en huislike omstandighede

Ongunstige gesins- en huislike omstandighede kan 'n baie negatiewe invloed op beroepstabiliteit hê (KOD 1988: 33).

- * Geen oriënteringsjaar

'n Oriënteringsfase of -jaar kan besondere waarde hê omdat dit 'n premature en onbevredigende vakkeuse (wat later beroepstabiliteit kan beïnvloed) kan verhoed (KOD 1988: 34). Hiermee word bedoel dat die spesialeskoolleerder eers 'n oriënteringstydperk ten opsigte van moontlike beroepsvakke wat hy in 'n bepaalde spesiale skool sou kon neem, behoort te deurloop.

* Afwesigheids van belangstellingsvraelyste

Dit is noodsaaklik dat beroepskeuses op 'n wetenskaplike grondslag moet berus. Belangstellingsvraelyste kan 'n belangrike bydrae in hierdie verband lewer (Vgl. KOD 1988: 35).

* Opleiding in 'n vakrigting waarin die leerling nie werklik belang stel nie

Indien 'n leerling opgelei word in 'n vakrigting waarin hy nie werklik belang stel nie, ontbreek motivering. Alhoewel die opleiding tog waarde mag hê, is dit in sulke omstandighede gewoonlik nie beroepsvoorbereiding nie aangesien die leerder hom na skoolverlating waarskynlik in 'n ander rigting sal begewe. Beroepsonstabiliteit kan in die hand gewerk word (KOD 1988: 36).

* Nie-oopstelling van kursusse vir albei geslagte

Die feit dat bepaalde kursusse (veral in sommige skole) nie vir albei geslagte oopgestel word nie, kan beroepstabiliteit beïnvloed. Dit beteken dat sommige leerders nie die kursusse kan kies wat hulle graag sou wou volg nie (KOD 1988: 36).

* Miskenning van die leerling se individualiteit

Onderwysers in spesiale skole kan in die slagat trap om te dink dat 'n eenmalige of 'n aanvanklike bepaling van 'n leerder se behoeftes voldoende is (KOD 1988: 37). In hierdie verband sê Brennan (1982: 12): "The individual child's disability may remain unaltered but the child grows, develops and change It follows that any initial assessment of special needs is not of itself sufficient. It must be supported by a regular and consistent review of the disabilities of individual children and their careful evaluation in terms of

changing environmental circumstances and the life prospects of the child."

* Onvoldoende opleiding

Opleiding kan as onvoldoende beskou word indien:

- (a) dit te vroeg beëindig word, dit wil sê voordat die leerder volwasse genoeg is om die eise van die beroepslewe te hanteer;
- (b) dit te vroeg beëindig word terwyl die leerder nog tyd nodig het om sy potensiaal te realiseer;
- (c) die standaard van so 'n aard is dat dit die leerder nie 'n uitdaging bied nie en dat hy nie sy potensiaal kan verwesenlik nie omdat hy tot meer in staat is en 'n hoër kwalifikasie as wat die skool hom bied, sou kon verwerf; en
- (d) die standaard van so 'n aard is dat dit die leerder nie werklik voorberei vir 'n beroep nie omdat die kwalifikasie wat hy verwerf, nie geredelik erken word nie (KOD 1988: 37).

Die eerste aspek (a) is reeds in 'n vorige paragraaf bespreek.

Ten opsigte van (b) is Brolin (1972: 649) van mening dat 'n groot persentasie kliënte nie hulle beroepspotensiaal bereik nie ten spyte van 'voldoende' rehabilitasie dienste na evaluering.

Gartner en Lipsky (1987: 381-382) reken dat ten opsigte van (c) die onderwysstelsel nie die vermoëns van gestremdes erken nie, te lae verwagting van hierdie leerders koester en 'n afgewaterde kurrikulum aan hulle bied. 'n Bewys van die onderskatting van die vermoëns van spesialeskoolleerders in Suid-Afrika is die feit dat die Nasionale Sertifikaat (N1) in spesiale skole aangebied mag word nie, maar dat sommige skoolhoofde tog

"onwettig" reël dat sommige van hulle studente wel hierdie kursus neem.

Ten opsigte van (d) wys Welhage (1987: 70) op die nadele verbonde aan opleiding en kwalifikasies wat nie vir die leerder toegang tot 'n bevredigende beroepslewe bied nie. Hulle is van mening dat repeterende remediërende onderwys in laevlak basiese vaardighede en beperkte beroepsopleiding vermy behoort te word. Opvoeders moet liever wyses vind en implementeer om breë persoonlike en sosiale ontwikkeling sowel as akademiese vaardighede en kennis in die hand te werk.

Onvoldoende opleiding, van watter aard ook al, kan dus beroepstabiliteit beïnvloed en tot werkloosheid lei.

* Onkunde omtrent werkverkrygingsprosedures

Dit blyk dat swak werksoek- en werkhouvaardighede tot die ondergang van menige gestremde persone lei (Brolin 1982: 251; Neubert en Foster (1988: 42)).

* Onvoldoende hulp van die skool ten opsigte van beroepsplasing en oorskakeling na die beroepsmilieu

In hierdie verband sê Law (1987: 39): "To make a curriculum truly meaningful it would seem logical to extend the pupils' range of experience into the world of work. Education has been a preparation for life since the age of five, yet until recently there has been no easing into the real world and no transitional experience to make leaving school less of a hurdle. For pupils with learning difficulties the need is even more acute. They have fewer skills to offer, they take longer to learn to adjust to new situations, and often lack the personal and social skills to cope with the adult world. Therefore a structured work experience programme in the final year of schooling can provide a very useful real life skill."

* Gesindheid van gemeenskap

Die negatiewe gesindheid van die gemeenskap is moontlik die mees aftakelende omstandigheid waarmee oud-leerlinge van spesiale skole te kampe het wanneer hulle werk soek. Die literatuur lewer oorvloedige bewys daarvan (KOD 1988: 40).

De Kock (1981: 3) sê byvoorbeeld dat uit onderhoude wat met ouers, onderwysers en werkgewers gevoer is, dit duidelik geblyk het dat daar in die verlede in 'n mate 'n stigma aan die leerlinge en aan die tipe skool gekleef het.

Dit lyk asof hierdie stigma geensins verdwyn het nie. Daar word nog steeds verwys na diskriminasie teen hierdie individue en ook na stereotipering.

Dit blyk dus dat stigmatisering en negatiewe etikettering van en gemeenskapsvooroordele teen spesialeskoolleerlinge faktore is wat besondere aandag verdien. Onderwysdepartemente en spesiale skole het 'n taak om gesindheidsverandering te probeer bewerkstellig: "Public awareness and the need for attitudinal change is a major problem" (Brolin 1982: 4).

* Onkunde en traagheid van werkgewers

Baie werkgewers is traag om oud-leerlinge van spesiale skole in diens te neem. Hierdie traagheid word toegeskryf aan onkunde met betrekking tot die opleiding in spesiale skole en die potensiaal van die leerlinge.

Beroepsdiskriminasie vind ook dikwels ten opsigte van spesialeskoolleerlinge plaas aangesien hulle gewoonlik almal onder dieselfde kam geskeer word en as "dom", "lui", en "swak" geëtiketteer word. Die heterogeniteit

van spesialeskoolleerlinge word dikwels misgekyk (Anastasiow 1986: 285; Steenkamp 1985: 122). Die meeste spesialeskoolskoolverlaters is egter ten minste in staat om roetinetwerk as volwassenes te kan doen en kan 'n onafhanklike lewe lei sonder of onder geringe toesig (Anastasiow 1986: 295-296).

Werkgewers behoort gereeld aangaande die opleiding in spesiale skole ingelig te word (Vgl. Van Eck 1987: 14).

* Min werkgeleenthede

Werkgeleenthede vir oud-leerlinge van spesiale skole is reeds beperk en word al hoe skaarser (Vgl Webster 1980: 15; De Kock 1981: 62). Instansies wat voorheen werk aan spesialeskoolleerders by skoolverlating verskaf het, soos byvoorbeeld die Suid-Afrikaanse Polisie, Korrektiewe Dienste, Weermag, Vervoerdienste en die Drukkersnywerheid, beskou nou die spesiale skool sertifikaat as 'n onvoldoende kwalifikasie vir beroepe waarvoor oud-leerlinge van spesiale skole in die verlede gekwalifiseer het (Van Eck 1987: 14).

* Onvermoë om werksituasie te hanteer

'n Onvermoë om die eise van 'n beroep/die werksituasie te hanteer lei baie maklik tot beroepsonstabiliteit of werkloosheid (KOD 1988:44).

* Swak vooruitsigte/byvoordele

Daar is bevind dat verstandelike gestremde individue laag besoldig word in vergelyking met ander groepe in die samelewing en dat dit vir hulle 'n onbevredigende situasie is (De Kock 1981: 64; Stodden et al. 1979: 294).

* Swak interpersoonlike verhoudings

Probleme ten opsigte van interpersoonlike verhoudings by die werk kan tot beroepsonstabiliteit aanleiding gee (KOD 1988: 45).

* Onbevredigende nasorgdiens

Brolin (1982: 252) wys op die noodsaaklikheid van 'n bevredigende nasorgdiens om oud-leerlinge van skole/opleidingsentra vir gestremdes te help. So 'n nasorgdiens het ook waarde vir die werkgewers en is 'n goeie barometer om die doelmatigheid en relevansie van 'n opleidingsprogram te bepaal (KOD 1988: 45). Brolin (1982: 251) sê: "Persons with handicaps can perform thousands of jobs if they are properly trained, placed, and given supportive services after placement".

Dit blyk dat wat nasorgdiens betref, daar bloedweinig op hierdie terrein in Suid-Afrika gedoen word (De Kock 1981: 61).

* Ongunstige ekonomiese klimaat

Die huidige ekonomiese klimaat is 'n oorsaak van toenemende werkloosheid van algemene aard en dit beïnvloed ook die werkverkryging van oud-leerlinge van spesiale skole (Van Eck 1987: 13).

Dit blyk dat 'n groot verskeidenheid van beroepe deur oud-leerlinge van spesiale skole beoefen word. Volgens 'n verslag van die Kaaplandse Onderwysdepartement (KOD 1988: 80) is daar in 1988 bevind dat oud-leerlinge van spesiale skole ongeveer 143 verskillende beroepe beoefen.

Die volgende persentasie leerlinge in die Kaapprovinsie het die beroepe of verwante beroepe waarvoor hulle opgelei is, beoefen (KOD 1988: 69-73):

| SEUNS | | |
|--------------------------------------|--|---------------------------------------|
| Beroepsgerigte vakke op skool geneem | % Oud-leerlinge wat hierdie of 'n soortgelyke beroep beoefen | % Van die totale aantal oud-leerlinge |
| Motorvoertuigherstelwerk | 40% | 7% |
| Duikklopwerk | 32% | 6% |
| Sputverfwerk | 32% | 4% |
| Plaatmetaalwerk | 22% | 3% |
| Sweiswerk | 18% | 3% |
| Letterskilderwerk | 13% | 0,001% |

Gemiddeld is slegs 25,5% van die manlike oud-leerlinge van spesiale skole in die beroepe of aanverwante beroepe waarvoor hulle opgelei is.

Ander beroepe wat deur relatief baie mans beoefen word, is die volgende:

| Beroepe oud-leerlinge | % van totale aantal |
|------------------------------------|---------------------|
| * Sekuriteitsbeamptes | 4% |
| * Voertuigbestuurders | 3% |
| * Boer/plaasvoorman | 3% |
| * Passer en draaier | 2% |
| * Verkoopklerk/verteenvoerder | 2% |
| * Algemene werksman(vervoer) | 2% |
| * Loodgieter | 2% |
| * Terreinbeampte/aanlegtoesighouer | 1,7% |

| | |
|-------------------------------|-------|
| * Masjienoperator | 1,65% |
| * Messelwerk | 1,65% |
| * Klerk | 1,5% |
| * Posbode | 1,5% |
| * Hospitaalportier | 1,4% |
| * Tegnikus (ongespesifiseerd) | 1,2% |
| * Arbeider | 1,2% |
| * Elektrisiën | 1,1% |
| * Mynwerker | 1,1% |
| * Operateur | 1% |
| * Slagter/blokman | 1% |
| * Winkelklerk | 1% |

Daar was 59 oud-leerlinge wat diensplig verrig het en 14 wat verder studeer het.

In Transvaal word die volgende beroepe beoefen waarvoor leerlinge nie op skool direk opgelei is nie (Van Zyl 1988: 65):

| Beroep | % van totale aantal oud-leerlinge |
|---------------------------|-----------------------------------|
| * Bodes | 4% |
| * Bedraders | 4% |
| * Haarkapperassistente | 9% |
| * Handlangers | 6% |
| * Huishoudsters | 1% |
| * Kassiere | 6% |
| * Klerke/Winkelassistente | 4% |
| * Kinderoppassers | 1% |
| * Myners | 3% |
| * Nutsmanne | 5% |
| * Operateurs | 22% |
| * Plaasassistente | 1% |
| * Posmanne | 3% |
| * Pompjoggies | 1% |
| * Sekuriteitsbeamptes | 3% |
| * Slagters | 2% |
| * Verpakkers | 4% |
| * Spoorwegwerkers | 4% |
| * Assistent-verpleegsters | 1% |

Uit die voorafgaande syfers blyk dit dat daar dringend oor die studierigtings wat in spesiale skole aangebied word, herbesin sal moet word. Dit blyk eerstens dat daar streeksverskille bestaan ten opsigte van watter beroepe gevolg word. In die Kaapprovinsie bestaan daar veral 'n behoefte aan kursusse wat

voorsiening maak vir sekuriteitsbeamptes, voertuigbestuurders en die boerderybedryf.

In Transvaal blyk daar in besonder 'n behoefte te wees aan 'n kursus(se) wat voorsiening maak vir operateurs, nutsmanne, handlangers, myners, spoorwegwerkers en verpakkers. Alhoewel die persentasie leerlinge wat aan die ander beroepe waarvoor nie in die spesiale skool voorsiening gemaak word nie, laer skyn te wees as wat die persentasie vir beroepe waarvoor daar wel voorsiening gemaak word, is, moet in gedagte gehou word dat eersgenoemde persentasies moontlik veel hoër mag wees as daar wel vir onderrig vir hierdie beroepsrigtings voorsiening gemaak sou word.

Indien studierigtings vir soortgelyke beroepe ingestel sal word, blyk dit uit die lys van "ander beroepe" wat beoefen word, dat daar byvoorbeeld ook 'n sterk behoefte is aan 'n kursus in administrasie/verkoopkuns en 'n kursus vir nutsmanne ("handy men").

Vervolgens word die voorafgaande posisie ook met betrekking tot dogters aangedui.

| DOGTERS (Kaapprovinsie) (KOD 1988: 69-73) | | |
|--|--|--------------------------------|
| Beroepsgerigte vakke op skool geneem | % Oud-leerlinge wat hierdie of 'n soortgelyke beroep beoefen | % Van die aantal oud-leerlinge |
| * Dameshaarkappery | 64% | 21% |
| * Inrigtingsbestuur | 54% | 22% |
| * Tik | 28% | 7% |
| * Letterskilderwerk | 5% | 0,3% |
| * Winkelvensterversiering | 0% | 0% |

Ander beroepe wat deur relatief baie dames in die Kaapprovinsie beoefen word, is:

| Beroep | % van totale aantal oud-leerlinge |
|---------------|-----------------------------------|
| * Klerk | 8% |
| * Kassier | 6% |
| * Verkoopdame | 6% |
| * Winkelklerk | 5% |
| * Telefoniste | 2% |

Daar was sewe dames wat nog studeer het.

Uit bogenoemde gegewens wil dit weer eens voorkom asof daar 'n sterk behoefte by dogters is om 'n administratiewe/handels-gerigte kursus te kan deurloop. Daar skyn nie 'n behoefte aan die vakke Letterskilderwerk en Winkelveensterversiering te wees nie. Daar sal dus ook oor die beroepsgerigte vakke wat dogters behoort te neem, herbesin moet word. Dit is belangrik om daarop te let dat bogenoemde gegewens slegs ten opsigte van die Kaaplandse Onderwysdepartement en die Transvaalse Onderwysdepartement beskikbaar is en dus nie noodwendig vir die hele land sal geld nie.

In 1992 het Theron (1992 (b) : 34-38) egter, tydens 'n ondersoek wat bykans by al die spesiale skole landswyd uitgevoer is, vasgestel dat slegs ongeveer gemiddeld 20% spesialeskool-leerlinge werk kry wat direk verband hou met die praktiese beroepsgerigte vakke wat hulle op skool geneem het. Verder het hy (Theron (b) 1992: 41-48) ook vasgestel dat spesiale skole aanbeveel dat die volgende beroepsgerigte vakke vir insluiting in die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys oorweeg behoort te word aangesien daar 'n behoefte aan hierdie vakke bestaan:

(a) Tegniese vakke

- * Operateurswerk
- * Voertuigbestuur en -instandhouding
- * Elektrisiën-assistente
- * Stoffeerwerk
- * Nutsmanne

- * Juweliersvervaardiging
- * Skryfwerk en Boukonstruksie
- * Glasveselwerk
- * Boekbindery/-drukkery
- * Takelaarswerk

(b) Handelsvakke

- * Boekhou/Rekeningkunde
- * Bedryfseconomie
- * Verkoopstegniek
- * Kleinsake-/Tuisnywerheidsbedryf
- * Kasregisteropleiding
- * Winkel-assistente
- * Spyseniering

(c) Landbou-verwante vakke

- * Tuinbou
- * Landbou
- * Plaasbestuur

(d) Kunsrigtings

- * Juweliersvervaardiging
- * Mannekynwerk
- * Pottebakkerij

(e) Kantoor-en aanverwante dienste

- * Woordverwerking
- * Aflewerings-/Posbodes
- * Rekenaargeletterdheid
- * Voorraadbeampies/Stoormanne
- * Verpakking
- * Boekbindery/-drukkery

(f) Openbare dienste

- * Sekuriteitswese
- * Kinder- en bejaardesorg
- * Portiere
- * Tuisverpleging
- * Gesondheidsdienste
- * Brandweer
- * Huishulpe.

Theron (1992 (b): 46) is ook van mening dat dit noodsaaklik is dat beroepsgerigte vakke sover as moontlik by vakke of kursusse wat by tegniese kolleges en skole, die Nywerheidsrade en die Departement van Mannekrag bestaan, aansluiting sal vind met die oog op akkreditering en verdere studie, wat tans nie die geval is nie.

Dit is onrusbarend om uit die voorgaande tabelle op te merk dat slegs 2% van die oud-leerlinge in die Kaapprovinsie met verdere studie besig was en dat slegs 10,8% van die skoolverlaters in Transvaal vir vakleerlingopleiding gekeur is (KOD 1988: 69- 73; Van Zyl 1988: 62).

Uit die gegewens in hierdie afdeling blyk dit dat die spesialeskoolleerders bepaalde beroepsvoorbereidingsbehoefte het. Indien 'n kernkurrikulum vir hierdie leerders doeltreffend en relevant wil wees, sal dit in daardie behoeftes moet voorsien. 'n Betekenisvolle kriterium wat dus tydens die evaluering van die kernkurrikulum vir spesialeskoolkinders behoort aangelê te word, is soos volg:

Die kernkurrikulum vir spesiale skole moet in die spesifieke, gedifferensieerde beroepsvoorbereidingsbehoefte van die betrokke leerlinge voorsien.

Hierdie breë kriterium hou op grond van die literatuurgegewens in hierdie afdeling die volgende spesifieke implikasies vir die breë kernkurrikulum in:

Die kernkurrikulum moet:

- * vir doeltreffende beroepsaanleg- en belangstellings-bepalingsinstrumente voorsiening maak;
- * voorsiening maak vir voldoende realistiese, doeltreffende en relevante voorligting en opleiding ten opsigte van vak- en beroepskeuses en in besonder vir die spesifieke beroep wat die leerder wil volg;
- * voorsiening maak vir 'n oriënteringstydperk ten opsigte van beroepsvakke voordat vakkeuses gemaak word;
- * voorsiening maak vir 'n wye reeks van beroepsvakke:
 - waarin die leerders werklik belang stel;
 - waarin hierdie leerders aanleg toon;
 - wat werkseleenthede sal verseker en relevant en doeltreffend ten opsigte van die werksituasie sal wees;
 - wat sal voldoen aan die beroepsbehoefte van beide geslagte;
 - sodat leerders met bepaalde geremd-/gestremhede sodanige vakkeuse kan maak dat hulle geremd-/gestremhede nie vir hulle 'n beroepsbelemmering is nie;
 - wat vakke of kursusse wat by tegniese kolleges en skole, die Nywerheidsrade en die Departement van Mannekrag bestaan, insluit en direk daarby met die oog op verdere studie aansluit sodat die leerder sy volle beroepspotensiaal sal kan verwesenlik; en
 - wat by 'n nasionale onderwys- en opleidingkwalifikasiestruktuur inskakel;
- * voorsiening maak vir doeltreffende toesig en monitering van leerders se vordering;
- * sodanig wees dat 'n leerder geredelik sy vakkeuse kan verander indien veranderende omstandighede dit noodsaak;
- * die eise wat die arbeidsmark/werkgewers aan die skoolverlater stel daarin verreken soos onder andere:
 - positiewe persoonlikheidseienskappe en interpersoonlike verhoudinge;
 - volwassenheid; en

- die vermoë om negatiewe huislike omstandighede te kan hanteer;
- * voorsiening maak dat opleiding nie te vroeg beëindig word nie, dit wil sê nie voordat:
 - die leerder nie die maksimum standaard beroepskwalifikasie verwerf het waartoe hy werklik in staat is nie, en
 - die leerder nie volwasse genoeg is om die eise van die beroepslewe te hanteer nie;
- * van so 'n aard wees dat tekorte aan effektiewe onderwysers, fondse, goeie fasiliteite, toerusting en onderrigleermateriaal dit nie aan bande sal lê nie en van ondersteuningsdienste en buite-instansies gebruik gemaak sal kan word indien nodig;
- * voorsiening maak vir voorbereiding van die relevante werksomgewing (insluitende werkverskaffers) vir die leerder en die leerder vir die toepaslike werksomgewing met die oog op bevredigende beroepsplasing;
- * voorsiening maak vir werkverkrygings- en werkhouvaardighede;
- * voorsiening maak vir voldoende hulp van die skool ten opsigte van beroepsplasing, oorskakeling na die beroepsmilieu en die lewering van 'n bevredigende nasorgdiens;
- * sodanig wees dat skoolverlaters dieselfde werksvoorusigte/-byvoordele sal kan geniet as skoolverlaters uit die hoofstroom van die onderwys;
- * die negatiewe houding en vooroordele van die gemeenskap, insluitend werkverskaffers, teenoor spesialeskoolleerders besweer; en
- * voorsiening maak dat leerders selfs in 'n ongunstige ekonomiese klimaat werk kan bekom, dit self kan skep of sal weet hoe om 'n werkloosheidsituasie te kan hanteer.

3.4 SLOT

In hierdie hoofstuk is enkele van die onderrig-leerbehoefte van die spesialeskoolkind bepaal en is op grond daarvan enkele

kurrikulumevalueringsskriteria ontwikkel aan die hand waarvan die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys geëvalueer kan word.

In die volgende hoofstuk sal dieselfde gedoen word met betrekking tot die eise en verwagtinge wat die gemeenskap aan die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys stel.

HOOFSTUK 4

GEMEENSKAPSEISE EN -VERWAGTINGE MET BETREKKING TOT DIE KURRIKULUM VIR SPESIALE ONDERWYS

4.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 is aangetoon dat een van die fundamentele grondslae waarop die kurrikulumkomponente berus, die gemeenskap kultuur is. Die doel met hierdie hoofstuk is om by wyse van 'n literatuuronderzoek vas te stel wat die eise en verwagtinge van die gemeenskap met betrekking tot die kurrikulum vir Spesiale Onderwys is. Aan die hand van die inligting wat met betrekking tot die eise en verwagtinge wat die gemeenskap aan die kurrikulum vir Spesiale Onderwys stel, versamel is, sal kurrikulumevalueringskriteria ontwikkel word. Die implikasies wat hierdie kriteria vir die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys inhou, sal ook aan die hand van die versamelde inligting uitgespel word. Die doel daarmee is om die kriteria saam met hulle implikasies in die volgende hoofstuk aan te wend om die kernkurrikulum vir spesiale skole te evalueer.

Daar moet in gedagte gehou word dat hierdie ondersoek hoofsaaklik afgespits is op die evaluering van die kernkurrikulum vir spesiale skole en daarom sal hierdie literatuuronderzoek, vervat in hierdie hoofstuk, afgespits word op daardie eise en verwagtinge wat moontlik 'n invloed op die kernkurrikulum vir spesiale skole het, en nie op besonderhede wat betrekking op die meso- en mikrokurrikuleringsvlak het nie.

Bepaalde maatskaplike kragte en samelewingsverbande het groter belang by die kernkurrikulum vir spesiale skole as ander. Daarom sal sekere van hierdie samelewingsverbande en maatskaplike kragte skerpere eise aan hierdie kurrikulum stel as ander (Painter 1988: 101). So stel die ouers en die Staat as maatskaplike kragte en samelewingsverbande veral bepaalde eise

aan die kurrikulum aangesien die ouers primêr vir die opvoeding van hulle kinders verantwoordelik is en die Staat die kinders se onderwys finansier en selfs hierdie kinders onderhou as hulle nie werk kan kry nie. Die arbeidsmark stel bepaalde eise aan die individu ten einde self voort te kan bestaan en voordat die individu in die gemeenskap opgeneem word. Kragte soos byvoorbeeld die snelle veranderinge wat in die gemeenskap plaasvind, het ook 'n bepaalde invloed op die kurrikulum. Tydens kurrikulering vir die spesialeskoolkind sal die eise wat die gemeenskap daaraan stel deeglik verreken moet word. Dit is onmoontlik om al hierdie eise volledig in 'n studie van hierdie omvang te bespreek. Daar sal dus slegs kursories na van die belangrikste aspekte verwys word.

4.2 ORIËTERING

Die onderwys en opvoeding van die jeug is onlosmaaklik aan die gemeenskap verbonde. Sonder kultuur, hoe primitief ookal, is daar geen opvoeding nie en sonder opvoeding, hoe primitief ookal, geen kultuur en gemeenskap nie (Rupert 1977: 3). Om te praat oor leer is om te praat van die gemeenskap self, watter waardes behoue moet bly en hoe dit vir die toekoms hanteer moet word. Aangesien die kurrikulum 'n besondere wyse is van hoe dit wat leerders op skool moet leer georganiseer word, het die gemeenskap belang by die kurrikulum en kan hy ook aanspraak maak daarop om 'n vennoot in die kurrikulum-proses te wees.

Die skool (en die onderwysstelsel) het te make met die gemeenskap se eis dat leerders voortreflik (uitnemend) moet leer en in hierdie verband moet presteer. Dit beteken dat die skool (ook die spesiale skool) by uitstek 'n leergemeenskap moet wees en die onderwysstelsel 'n leerorganisasie in vennootskap met belanghebbendes soos byvoorbeeld die gemeenskap (Fullan 1993: 1-6). Daar kan ten beste met gemeenskapseise gehandel word wanneer verteenwoordigers van die gemeenskap teenwoordig is in die verloop van die kurrikuleringsproses.

4.3 EISE WAT DIE OUERS EN DIE SOSIALE GEMEENSAP AAN DIE KURRIKULUM VIR SPESIALE ONDERWYS STEL

Die eise wat die ouers van spesialeskoolleerlinge aan die kurrikulum stel, hang nou saam met die eise wat deur die Staat en werkgewers aan die kurrikulum gestel word en verskil in wese nie van dié van ouers van normale leerlinge nie. So is kultuuroordrag byvoorbeeld net so belangrik vir die ouers van spesialeskoolleerlinge as vir ouers van normale kinders.

'n Eis wat egter moontlik sterker deur ouers van spesialeskoolleerlinge as deur ouers van normale leerlinge aan die kurrikulum gestel word, is die eis dat die kurrikulum sal verseker dat die kind by skoolverlating tot 'n beroep sal kan toetree, aangesien die moontlikhede van verdere studie vir hierdie leerlinge uiters beperk is. Die kernkurrikulum vir spesiale skole sal dus spesifiek beroepsgerig moet wees.

Voorts vereis ouers van spesialeskoolleerlinge dat hulle kinders stigmavry moet wees. Hierdie ouers en die gemeenskap verwag ook dat spesialeskoolleerlinge "normaal" sal wees. Die kinders moet dus ook aan die sosiale norme en waardes van die gemeenskap voldoen. Die kurrikulum vir Spesiale Onderwys sal dus moet verseker dat daar sover as moontlik nie 'n stigma aan hierdie leerlinge kleef nie en sal besondere aandag aan die sosiale aanvaarbaarheid van hierdie leerlinge moet gee, aangesien dit mag verhoed dat hierdie leerders vir die Staat 'n las mag word (Jelgersma Ongedateerd: 25).

'n Verdere belangrike eis wat die gemeenskap stel, is dat die kurrikulum voorsiening moet maak vir die vinnige verandering wat in die samelewing plaasvind. In hierdie verband word daar nie alleen gedink aan snelle tegnologiese veranderinge nie, maar veral ook aan die vinnige politieke veranderinge wat tans in Suid-Afrika plaasvind en wat alle Suid-Afrikaners raak, ook die spesialeskoolkind. Die kurrikuleerders vir Spesiale Onderwys sal kennis moet neem van die implikasies wat hierdie veranderinge vir die spesialeskoolkind inhou, byvoorbeeld wat 'n multikulturele gesitueerdheid en disharmoniese aspekte

daaraan verbonde vir die onderhawige leerders inhou (Vgl. Engelbrecht 1993: 9). Om hierdie snelle veranderinge te kan akkommodeer reken Anderson (1969: 86-95) dat die skool en kurrikulum vir die volgende sake voorsiening behoort te maak:

- * daar sal na nuwe wyses van probleemoplossing in kontras met gevestigde metodes gekyk moet word;
- * die kurrikulum sal leerlinge meer geleentheid tot ervaring in eksperimentering en ontdekking moet gee;
- * leerlinge sal meer geleentheid moet kry om verbande te lê tussen idees, konsepte en menings van verskillende wetensgebiede;
- * leerlinge sal in laboratoria geleentheid moet kry om hulle vaardighede en begrip te verbeter en te vermeerder, byvoorbeeld in laboratoria vir menslike gedrag en laboratoria vir die bestudering van kommunikasievaardighede en internasionale begrip;
- * die kurrikulum sal moet beklemtoon wat dit werklik beteken om menslik en ruimhartig te wees;
- * die kurrikulum sal meer vir individualiteit voorsiening moet maak, byvoorbeeld deur programmering en modulering;
- * die leerling sal meer geleentheid moet kry om ervaring op te doen in die hantering van konflik en die ondersoek van waardes;
- * die leerling sal meer geleentheid moet kry om meer onafhanklik van die onderwyser en klaskamer te word;
- * leerlinge sal ervaring moet kry in die dienslewering aan andere; en
- * die gemeenskap en die arbeidsektor sal benut moet word om werkervaring op te doen.

Ouers van spesialeskoolleerlinge en die sosiale gemeenskap stel dus besondere eise aan die kurrikulum vir Spesiale Onderwys en hierdie eise sal tydens kurrikulering verreken moet word. 'n Belangrike breë kriterium wat dus tydens die evaluering van die kurrikulum vir Spesiale Onderwys aangelê behoort te word, is die volgende:

Die Kurrikulum vir Spesiale Onderwys behoort te voldoen aan die eise wat die ouers van spesialeskoolleerlinge en die sosiale gemeenskap daaraan stel.

Op grond van die voorafgaande paragrawe sou hierdie breë kriterium soos volg verfyn kon word:

- * Die kurrikulum behoort spesifiek beroepsgerig te wees;
- * Die kurrikulum behoort stiglavry te wees en sal die sosiale aanvaarbaarheid van spesialeskoolleerlinge moet verseker; en
- * Die kurrikulum behoort voorsiening te maak vir die vinnige veranderinge wat in die samelewing plaasvind.

4.4 EISE WAT WERKGEWERS AAN DIE KURRIKULUM VIR SPESIALE ONDERWYS STEL

In 'n artikel sê Carnevale et al. (1988: 23-24) dat vandag se werkgewer nie meer van werkers verwag dat hulle slegs oor lees-, skryf- en rekenvaardighede moet beskik nie. Hulle wil 'n nuwe soort werker hê met 'n baie breër stel vaardighede - of ten minste 'n sterk grondslag van die basiese vaardighede wat hulle in staat sal stel om indiensopleiding te kan ontvang, soos byvoorbeeld ontwerpsewustheid en vaardighede vir die uitbou van meer gesofistikeerde werkverwante vaardighede (Cross en Mc Cormick (eds.) 1986: 55). Hierdie vaardighede sluit onder andere in:

- * Leer hoe om te leer

Die werker moet daartoe in staat wees om die kennis en vaardighede te verwerf om effektief te kan leer, wat die leersituasie ookal mag inhou.

* Luister

Werkers moet in staat wees om intens ag te slaan op dit wat kliënte, verskaffers en medewerkers vra.

* Mondelinge kommunikasie

Werkers moet in staat wees om 'n "boodskap" bevredigend aan relevante persone te kan oordra en om self na "boodskappe" te kan luister. Hulle moet in die RSA ook tweetalig wees (Department van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad (DOK:AV) 1990:108).

* Probleemoplossing

Werkers moet op hulle voete kan dink.

* Kreatiewe denke

Werkers moet daartoe in staat wees om met innoverende oplossings vorendag te kom.

* 'n Positiewe selfbeeld

Werkers moet die vermoë hê om trots op hulleself te wees en oor selfvertroue beskik dat hulle sal slaag.

* Doelstelling/motivering

Werkers moet oor die vermoë beskik om werk gedoen te kry.

* Persoonlike en beroepsontwikkelingsvaardighede

Werkers moet bedag wees op die vaardighede wat noodsaaklik is om goed in die werksplek te kan presteer.

* Interpersoonlike vaardighede

Werkers moet oor die vermoë beskik om goed oor die weg te kom met kliënte, verskaffers en medewerkers.

* Spanwerk

Werkers moet in staat wees om saam met hulle medewerkers te kan werk ten einde gesamentlik 'n doel te kan bereik.

* Onderhandeling

Werkers moet oor die vermoë beskik om konsensus deur middel van "vat en neem" te kan bereik.

* Organisatoriese effektiwiteit

Werkers moet verstaan waarheen die organisasie oppad is en hoe hulle 'n bydrae kan lewer om dié bestemming te kan bereik.

* Leierskap

Werkers moet oor die vermoë beskik om verantwoordelikheid te kan aanvaar en om medewerkers te kan motiveer wanneer dit nodig is.

Volgens die sogenaamde "Waltersverslag: van die ex Department van Onderwys en Kultuur: Administrasie: Volksraad (DOK:AV 1990: 95-108) (Vgl. Van Zyl 1988: 66) stel werkgewers ook nog die volgende eise op 'n bepaalde vlak aan alle skoolverlaters (Die skoolverlaters skiet volgens werkgewers ver tekort aan die vereistes met 'n dubbele asteriks aangedui):

Die vermoë om:

- ** 'n taak doeltreffend binne 'n gegewe tyd uit te voer;
- ** pligte akkuraat uit te voer;
- ** praktiese vaardighede toe te pas;

- * onder druk te werk;
- * metodies te werk;
- * fyn waar te neem;
- * te beplan;
- * doeltreffend te kontroleer;
- * inligting te onttrek;
- ** hard te werk en hard te wil werk;
- ** verantwoordelikheid te aanvaar en te neem;
- ** selde afwesig en stiptelik te wees;
- * inisiatief te neem;
- * by veranderende werkeise aan te pas;
- * te besef dat hulle 'n bydrae tot die samelewing te lewer het;
- * met werk voort te gaan te midde van onsekerheid;
- ** innerlik gemotiveerd te wees;
- ** deeglik te wees;
- ** deursettingsvermoë te toon;
- ** selfgedissiplineerd te wees;
- ** geesdriftig oor opdragte te wees;
- * eerlik te wees;
- * netjies te wees;
- * gesonde en morele oordeel te fel;
- * goed te kan onthou;
- * ondersoek in te stel;
- * kennis te kan oordra;
- * bedagsaam te wees;
- * met persone van 'n ander bevolkingsgroep saam te kan werk;
- * meerderes te respekteer;
- * goedgemanierd te wees;
- * taal korrek te lees en te verstaan en te skryf;
- * vakterminologie te verstaan;
- * telefoongesprekke te voer;
- * eenvoudige wiskunde berekeninge te kan maak en te kan interpreteer;
- ** kostebewus en spaarsamig te wees;
- * beroepsvolwasse te wees;
- * emosioneel volwasse te wees; en
- * sosiaal aanpasbaar te wees.

Sonder hierdie essensiële vaardighede sal werknemers dit moeilik vind om by ekonomiese en tegnologiese veranderinge aan te pas. Veral gestremde en geremde persone wat reeds sukkel om werk te kry, sal dit in die toekoms moeilik vind om werk te kry as hulle nie oor genoemde werksverwante vaardighede beskik nie.

'n Aspek wat ook hier vermeld dien te word, is werksplekervaring. Tydens 'n besoek aan verskillende Europese lande in 1990 het die navorser gevind dat spesialeskoolleerlinge aldaar praktiese werksplekervaring vir ten minste hulle laaste skooljaar opdoen (Theron 1990: 8-9). Werkservaring is uiters noodsaaklik aangesien die spesialeskoolleerling transponeringprobleme ondervind (Vgl. hoofstuk 3, par. 3.3.5). Langs hierdie weg word verseker dat:

- * leerlinge makliker betrekkinge bekom;
- * leerlinge nie maklik van werkgewer verwissel nie;
- * die skool beter op hoogte kan bly van die eise wat werkgewers aan skoolverlaters en spesifiek die spesialeskoolskoolverlaters stel;
- * meer betrokkenheid tussen skool en samelewing verseker word;
- * meer praktykrelevante onderwys voorsien kan word;
- * die leerlinge presies weet wat die werkgewer van hom verwag en derhalwe nie die toetreding tot die arbeidsmark as traumaties ervaar nie; en
- * remediëring ten opsigte van probleme wat in die werksplek ondervind word betyds deur professionele personeel gedoen kan word (Braun 1987: 123-143).

Een van die belangrikste oorsake waarom spesialeskoolleerlinge nie werk kry nie, wat tydens die navorsingsprojek van die Kaaplandse Onderwysdepartement (KOD 1988: 149) blootgelê is, is die feit dat werkgewers nie die waarde van sertifikate wat aan spesialeskoolskoolverlaters uitgereik word, kan bepaal nie. Die sertifikate is voorheen in terme van "Jaarvlakke" uitgereik en nie in terme van standerds nie. Die werkgewers

kan nie die spesialeskoolsertifikate met sertifikate wat in hoofstroomonderwys uitgereik word, vergelyk ten einde die waarde van die "Jaarvlak"-sertifikaat te bepaal nie.

In 1990 het die Komitee van Onderwyshoofde (KOH) egter besluit om van die Jaarvlakstelsel na 'n standerstelsel oor te skakel (KOH 1990: Agendapunt 56.29). 'n Leerling is nou in plaas van in 'n jaarvlak, in 'n standerd met die endossement "Spesiale Onderwys". Hierdie standerds is egter nog nie gelykwaardig aan die standerds in gewone onderwys nie. Alhoewel daar dus van jaarvlakke na standerds oorgeskakel is, is die probleem nog nie ten volle opgelos nie. Tydens die navorser se genoemde oorsese studiereis in 1990 is vasgestel dat daar in Europese lande soos Duitsland, nie altyd afsonderlike sertifikate vir Spesiale Onderwys uitgereik word nie. Die spesialeskoolleerlinge moet ook die gewone hoofstroomsertifikate verwerf.

Indien spesialeskoolleerlinge in staat gestel sal word om by wyse van differensiasie dieselfde sertifikate as die gewone leerlinge te verwerf, sal die stigma wat aan Spesiale Onderwys kleef, verminder en sal spesialeskoolleerlinge ook in staat gestel word om veel makliker verdere kwalifikasies te verwerf (Theron 1992 (b): 71-72).

Die kurrikulum vir Spesiale Onderwys behoort dus in besonder voorsiening te maak vir die eise wat werkgewers daaraan stel, behoort verwarring met betrekking tot kwalifikasies uit te skakel, en behoort die stigma wat aan Spesiale Onderwys kleef te negeer.

Uit die voorafgaande paragrafe blyk dit dat werkgewers besondere eise aan die kurrikulum stel. Tydens die evaluering van die kurrikulum vir Spesiale Onderwys behoort die volgende kriterium dus aangelê te word:

Die kurrikulum vir Spesiale Onderwys behoort transkurrikulêr (dit wil sê in alle toepaslike vakke) aan die eise van werkgewers te voldoen.

Hierdie kriterium impliseer dat leerders -

- * moet beskik oor die basiese vaardighede sowel as meer gesofistikeerde werksvaardighede;
- * werkservaring in hulle skoolloopbaan moet opdoen; en
- * gesertifiseer moet word in terme van hoofstroom-onderwys.

4.5 SAAMLEEF AS GEMEENSKAPSEIS

Die verskillende bevolkingsgroepe in Suid-Afrika sal moet leer om saam te leef, ten einde te oorleef (Engelbrecht 1992: 266. Die uitspraak geld vir beide monokulturele en multikulturele gemeenskappe. In die toekoms sal daar heel waarskynlik in Suid-Afrika 'n afname van monokulturele en 'n toename van multikulturele gemeenskappe wees. In die monokulturele gemeenskap (en die gemeenskap wat toenemend multikultureel word) is daar sprake van een of ander oorwegende religieuse grondmotief. In die multikulturele gemeenskap sal mense van verskillende religieuse grondmotiewe moet saamlewe. Die verskillende monokulturele gemeenskappe sal ook met mekaar en met die multikulturele gemeenskappe moet saamlewe.

Na hierdie inleidende opmerkings blyk dit geregverdig te wees om die uitspraak te maak dat saamlewe in die toekoms toenemend 'n fundamentele saak gaan word. In die lig van die tema vir hierdie proefskrif kan dit moontlik geregverdig word om as gemeenskapseis te stel dat saamleefkennis, -vaardighede en positiewe saamleefhoudings deel van die kurrikuluminhoud moet wees.

Met betrekking tot positiewe saamleef is die volgende aspekte ter sake:

- * Respek en agting vir die lewe en vir alle mense en kulture en vir hulle individuele uniekheid en menswaardigheid (Vgl. Department van Nasionale Opvoeding 1988:

(xxvi)-(xxcii)); hoofstuk 2, par. 2.5.3 en 2.5.4, asook hoofstuk 3, par. 3.2.3;

- * Waardering vir die geskiedenis van die mensdom en vir kultuurskeppinge van die mens in die wydste sin (Vgl. par. 2.5.3);
- * Voldoening aan onder andere die volgende besondere eise:
 - ** om mondeling te kan kommunikeer;
 - ** om oor interpersoonlike vaardighede te beskik;
 - ** om in 'n span te kan werk;
 - ** om te kan onderhandel;
 - ** om te besef dat werkers 'n bydrae tot die samelewing te lewer het; en
 - ** om met persone van 'n ander bevolkingsgroep te kan saamwerk (Vgl. par. 4.4).

Op hierdie stadium kan dit sinvol wees om aansluiting te vind by Engelbrecht (1992: 266-268) se bevindinge aangaande onderwys tot saamleef in Suid-Afrika ten einde die kurrikuleringsbetekenisse van saamleef uit te lig.

- * Saamleef- en kommunikasievaardighede (Engelbrecht 1992: 268-269)

Die mense van Suid-Afrika verteenwoordig 'n mosaïk van ras, taal en religie. Die verskeidenheid sal in die toekoms toenemend erken word sonder statutêre diskriminasie met besondere eise aan 'n bereidheid en bedrewenheid om te kan kommunikeer en om in harmonie met ander mense saam te leef. Kommunikasie is 'n eerste beheersingsterrein wat na vore tree en wat deur relevante onderwys gevestig moet word (Engelbrecht 1992: 266-269) en wat in die kurrikulering wat onderliggend is aan die relevante onderwys verreken moet word.

- * Leefvaardighede (Engelbrecht 1992: 269)

Kultuurvaardighede soos lees, skryf en reken staan voorop. Die strewe na 'n eerstewêreldleefstyl vereis

vertrouwdmaking met die media en die vind van inligting uit naslaan- en ander inligtingsbronne. Gepaard hiermee gaan 'n begrip van die eie bydrae tot die werking van 'n winsgerigte ekonomie en die rol van kollektiewe bedinging (vakbondeise). Kennis van ontwikkelings op natuurwetenskaplike en tegnologiese gebiede soos die benutting van elektroniese netwerke, die rekenaar en die keramiek-, verbeeld-, kern- en boutegnologie kry toenemend fundamentele betekenis en moet ter wille van relevante onderwys in kurrikula (ook vir die spesiale skool) verskyn. (Kyk ook Landman 1992: 286-291.)

Die volgende betekenisvolle kurrikulumevalueringsskriteria kan uit die voorgaande inligting afgelei word:

- * Die kurrikulum moet die gemeenskapseise dat leerders oor doeltreffende en relevante kommunikasie-, leef- en saamleefvaardighede moet beskik, skerp en duidelik reflekteer.
- * Doelstellings en doelwitte vir algemeenvormende onderwys moet ten opsigte van die oordra van waardes daarop gerig wees om gesindhede te kweek wat saamhang met 'n respek vir die religieuse, die medemens, die natuur, die samelewing en sy instellings, geskiedenis en konvensies en die mens se verantwoordelikheid vir sulke waardes.

4.6 Eise wat die gemeenskap met betrekking tot religie stel

Dit blyk duidelik uit ongeveer 200 skriftelike reaksies en verhoë wat die Minister van Onderwys in September/Okttober 1994 van oor die hele land ontvang het dat bepaalde religieuse gemeenskappe vereis dat die kernkurrikulum vir die aanbieding van al vyf die groot wêreldreligieë en vir vergelykende religieuse studies voorsiening moet maak.

'n Belangrike kurrikulumevalueringsskriterium behoort derhalwe te wees:

Die kernkurrikulum moet voorsiening maak vir die religieuse behoeftes van al die religieuse gemeenskappe in die land.

4.7 Eise wat 'n multikulturele gemeenskap stel

In 'n toekomstige Suid-Afrika gaan daar 'n merkbare toename in multikulturele gemeenskappe wees (Van Ryneveld Grové 1992: 38-45) wat besondere eise wat verband hou met multikulturaliteit, aan die kurrikulum gaan stel. Omdat spesiale onderwys relatief duur is, bestaan die moontlikheid dat multikulturaliteit, wat sal sorg daarvoor dat die beskikbare hulpbronne (geld en mensekrag) optimaal benut word, heelwaarskynlik met 'n sneller tempo sal geskied as wat die geval is met "normale" onderwys.

Kurrikuleerders wat aan multikulturele eise uit die gemeenskap wil (moet) voldoen, moet dit teen die volgende kennisagtergrond doen (Vgl. Landman Ongedateerd: 3-14).

4.7.1 Definisies

Bennett (1990: 11) definieer multikulturele onderwys as 'n benadering tot onderrig en leer:

- * wat gebaseer is op demokratiese waardes en oortuigings;
- * wat poog om kulturele pluralisme (meervoudigheid) binne gemeenskappe wat kultureel divers (met kultuur-verskeidenheid) is, te bevorder met klem op interafhanklikheid (Dit klink na 'n erkenning van kulturele verskille met 'n afwysing van kultuur-monisme en kultuur-isolasie (Navorsers se opmerking));
- * met afwysing van kulturele assimilasie of die "melting pot" waar daar van etniese minderhede verwag word om hulle tradisies prys te gee en om geabsorbeer te word deur 'n dominante kultuur; en
- * met toelating van etniese minderheidsgroepe om hulle kulturele bedrywighede te beoefen sonder om 'n harmoneuse saambestaan te verhinder.

Opvallend in hierdie verband is die volgende uitspraak:

"to ensure that our culture, while remaining open, responsive and dynamic, sustain the self-transcending view of the human species and conserves a distinctive form of its cultural expression" (Hassanali 1993: 1).

Ten aansien van die interkulturele, verwys Bennett (1990: 293-299, 342-352) na "intercultural competence" wat sy beskryf as die vermoë om intensionele kommunikasies (taal, tekens, gebare, liggaamstaal, gebruike) uit ander kulture te interpreteer met die klem op empatie en kommunikasie en die uitskakeling van vooroordele. Daar kan 'n balans verkry word tussen kulturele trots en identiteit en 'n waardering van ander kulture. Dit beteken dat toenemende interkulturele kontak nie noodwendig sal lei tot kulturele assimilasië nie.

4.7.2 NEPI- uitsprake

NEPI (NECC 1992: 112-113) maak die volgende uitsprake: Multikulturaliteit kan gebou word op die beginsels van nie-rassisme en anti-rassisme en geregtigheid (equity) en gelykheid (equality). Daar moet gewaak word teen 'n oorbeklemtoning van diversiteit ten koste van gemeenskaplikheid en ook teen 'n siening dat kulturele verskille ingebore en nie sosiaal-bepaald is nie. Besondere kurrikulêre aandag moet gegee word aan

- * die regte en verantwoordelikhede van 'n gemeenskaplike burgerskap;
- * demokratiese prosedures waar botsende perspektiewe en belange voorkom;
- * die betekenis van gelykheid en gelyke regte van alle groepe (insluitende vroue en minderheidsgroepe);
- * die ontwikkeling van nasionale eenheid. In dié verband moet daarteen gewaak word:

- ** dat nasionale eenheid so sterk beklemtoon word dat daar nie genoeg aandag gegee word aan diversiteit nie (NECC 1992: 112-113); en
- ** dat daar nie 'n duidelike taalbeleid is nie (NECC 1992: 180-190). Oorhaastige beleidmaking ten aansien van onderrigtaal, kan skade doen aan die strewe na eenheid, demokrasie en ontwikkeling (NECC 1992: 184).

Suid-Afrika is 'n multitalige en nie 'n tweetalige land nie. Alle tale moet gerespekteer en ontwikkel word en die status van Afrika-tale moet verhoog word.

In die idee van multikulturaliteit (ook interkulturele bekwaamheid) val die klem sterker op die "multi-" as op "kultuur". Beide gemeenskaplikheid en diversiteit word beklemtoon en dit is duidelik dat nie een van die twee moontlikhede verabsoluteer behoort te word nie (ook nie in Spesiale Onderwys nie).

4.7.3 Die OVS- (Onderwysvernuwingstrategie-) en die KUMSA- (Kurrikulummodel vir Suid-Afrika)-dokument

In 'n uitleg van die skool- en tegniese kollege-kurrikulum word daar nie direk na "kultuur" verwys nie, maar na aanverwante begrippe soos etiese en geestelike kriteria en na waardes en houdings (Departement van Nasionale Opvoeding (DNO) 1992: 50).

Een van die voornemens uitgespreek in die OVS-dokument is: "Daar moet voorsiening vir eise ten opsigte van kulturele, taal, godsdiens en ander erkende verskille ... wat onderwys beïnvloed, gemaak word". Diversiteit word dus raakgesien (DNO 1992: 89).

In OVS-dokument word 'n enkele nie-rassige onderwysstelsel as doelwit gestel wat kan bydra tot die daarstelling van 'n nie-rassige, demokratiese gemeenskap wat nasionale eenheid sal bevorder en terselfdertyd ruimte sal skep vir verskeidenheid

ten opsigte van godsdiens, taal en kultuur. Beide gemeenskaplikheid en diversiteit (d.w.s multikulturaliteit) word beklemtoon en interkulturele bekwaamheid word geïmpliseer (DNO 1992: 143).

In die KUMSA-dokument verskyn die volgende verwysings:

In die voorwoord word die ontwikkeling van 'n "gemeenskaplike breë kurrikulum" as belangrik aangedui (Komitee van Onderwysdepartementshoofde (KODH) 1991: (v)). Verskillende waarde-oriëntasies en benaderings tot die onderwys moet in ag geneem word (KODH 1991: (vi)). Daar moet voldoende ruimte gelaat word vir inkledings/ aanvulling in terme van spesifieke eise en behoeftes (KODH 1991: 1,2). Dus: beide gemeenskaplikheid en diversiteit moet tot verwerkliking kom.

Gelyke onderwysgeleenthede vir elke inwoner ongeag ras, kleur, geloof of geslag met erkenning van die religieuse en kulturele leefwyses en van die tale, moet daargestel word (KODH 1991: 7).

In 'n onderwysbeleid (vir die toekoms) moet kulturele diversiteit en gemeenskaplikheid albei verreken word, ook in die kurrikulêre proses. Die presiese wyse van verrekening (operasionalisering) moet nog uitgewerk word. Hoe lyk en funksioneer multikulturaliteit en interkulturele kontak in die praktyk (in die klaskamer, in 'n skool, in 'n gemeenskap)?

Uit wat in hierdie afdeling met betrekking tot 'n multikulturele gemeenskap gestel is, kan die volgende kurrikulum-evalueringskriterium afgelei word:

Die kurrikulum vir Spesiale Onderwys sal moet voldoen aan die eise wat 'n multikulturele gemeenskap daaraan stel, dit wil sê dit moet op demokratiese waardes en oortuigings berus soos byvoorbeeld

- * geen diskriminasie ten opsigte van ras, geslag, taal en geloof;

- * gelykheid en geregtigheid vir almal;
- * vrye eie kulturele bedrywighede sonder om harmo-nieuse saambestaan te verhinder; en
- * kennis van en empatie vir ander kulture.

4.8 VOORGESTELDE STAATSBELEID MET BETREKKING TOT DIE KURRI-KULUM

Die Staat se taak word verdeel in 'n staatlike en 'n nie-staatlike taak. Die eerste behels die handhawing en beskerming van die regsbelange van alle individue en samelewingsverbande onderling, byvoorbeeld die reg tot doeltreffende en relevante onderwys, insluitende Spesiale Onderwys. Die nie-staatlike funksie behels die bevordering van alle sake in algemene beskawingsbelang onder andere deur die lewering van doeltreffende en relevante onderwys op grond van die behoorlik nagevorsde behoeftes van die betrokkenes. Om beskawings-vooruitgang te verseker moet die veelheid regsbelange in ewewig gehou en geharmonieer word. So moet die Staat onder andere namens die gemeenskap toesien dat die nodige onderwysgeleenthede daar is, hulle desnoods self skep en hulle koördineer of laat koördineer. Om beskawingsvooruitgang te verseker, benodig die Staat beskawingsmondige burgers wat deur die onderwysstelsel gelewer moet word. Die Staat tree namens 'n hele gemeenskap op en sy besluite is vir almal op alle gebiede bindend. Die eise wat die Staat byvoorbeeld in die vorm van wette en beleid (byvoorbeeld beleidsbepaling vir 'n kurrikulum) stel, moet dus nagekom word. Die Staat mag egter nooit sy eie magte oorskry nie en die soewereiniteit van die ander lewensverbande skaad nie. Dit blyk dus noodsaaklik te wees dat staatsbeleid duidelik gestel word en gereeld getoets en geëvalueer sal word (byvoorbeeld deur onder andere kurrikulumevaluering) sodat bepaal kan word of die Staat sy taak na behore uitvoer en nie moontlik sy eie magte oorskrei nie (Vgl. Ruperti 1977: 4; Van Schalkwyk 1978: 105).

Spesiale Onderwys is deel van Suid-Afrika se nasionale pre-tersiêre onderwysstelsel. Beleid wat vir die hierdie onderwysstelsel geld, geld gevolglik ook vir Spesiale Onderwys vir

sover dit toepaslik en uitvoerbaar is en daarom word verwag dat nasionale beleid vir Spesiale Onderwys sover moontlik met beleid vir hoofstroomonderwys moet korreleer. Afgesien van wat in die vorige paragraaf oor kurrikulumevaluering gesê is, behoort kurrikulumevalueerders vir Spesiale Onderwys ook vas te stel of beleid (insluitende beleid ten opsigte van die kurrikulum) vir Spesiale Onderwys sover moontlik en toepaslik met beleid vir hoofstroomonderwys korreleer.

Volgens die voorgestelde nasionale onderwysbeleid (Departement van Nasionale Opvoeding (DNO) 1988: (xii) - (xxiv)) behoort die volgende breë doelstellings vir pre-tersiêre onderwys (en dus by implikasie ook vir Spesiale Onderwys) te geld:

- (i) die ontwikkeling van leerlinge tot individue met 'n ontwikkelde gees, 'n sterk en goeie sedelike karakter en 'n verdraagsame en ewewigtige persoonlikheid;
- (ii) die ontwikkeling van die inherente moontlikhede van leerlinge sodat hulle deur die ontwikkeling van hul verstandelike, fisieke en geestelike vermoëns hul potensiaal optimaal kan realiseer;
- (iii) die voorbereiding van leerlinge vir 'n selfstandige en suksesvolle bestaan in die wêreld deur die nodige grondslae vir verdere ontwikkeling, beroepsbekwaamheid en ekonomiese selfstandighede by hulle te lê; en
- (iv) die opvoeding van leerlinge tot verantwoordelike en nuttige burgerskap, sodat hulle die wêreld waarin hulle leef sal verstaan, bekwaam en gewillig sal wees om diens te lewer aan hul eie gemeenskap, hul nasie, hul land en die wêreld en sodat hulle hul rol in die lewe op bekwame en behoorlike wyse kan vervul en 'n positiewe bydrae tot die geheel sal maak.

'n Belangrike kurrikulumevalueringsskriterium wat tydens die evaluering van die kernkurrikulum vir spesiale skole behoort te geld, blyk die volgende te wees:

Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys moet die breë doelstellings vir pre-tersiêre onderwys in Suid-Afrika weerspieël (p.163).

Voorts word dit ook in hierdie dokument (DNO 1988: (xii)) gestel dat duidelikheid aangaande hierdie doelstellings verkry moet word voordat met die ontwikkeling van onderwysprogramme begin word.

Alle doelstellings moet nagestreef word in terme van leerinhoud, naamlik die kennis wat bemeester moet word, die ontwikkeling van vaardighede en die inskerp van waardes met die oog op die ontwikkeling van gesindhede. Dit is ook belangrik dat daar in onderwysprogramme 'n balans tussen hierdie drie komponente van leerinhoud gehandhaaf word.

'n Belangrike kurrikulumevalueringsskriterium wat tydens die evaluering van die kernkurrikulum vir spesiale skole behoort te geld, blyk derhalwe die volgende te wees:

Leerinhoude moet op 'n gebalanseerde wyse die kennis wat bemeester moet word, die vaardighede wat ontwikkel moet word en die waardes wat met die oog op die ontwikkeling van gesindhede inskerp moet word, duidelik aandui.

Beroepsonderwys moet aan leerlinge die geleentheid bied om leerervaringe op te doen in soveel van die ervaringsterreine as wat nodig geag word met die oog op sinvolle beroepsbeoefening (DNO 1988: (xxx)).

Vereistes waaraan alle komponente van leerinhoud (kennis, vaardighede en waardes/gesindhede) moet voldoen vir insluiting in onderwysprogramme is die volgende (DNO 1988: (xxiv) - (xxv)):

- * Geldigheid;
- * Betekenisvolheid;
- * Leerlingbelangstelling; en
- * Verstaanbaarheid.

Die volgende vereistes vir die ontwikkeling van intellektuele, psigomotoriese en sosiale vaardighede as komponent van leerinhoud word deur DNO (1988: (xxv)-(xxvi)) gestel:

- (i) In die stel van doelstellings en die verskaffing van riglyne vir die formulering van doelwitte vir die ontwikkeling van hierdie vaardighede moet voortgebou word op die tradisie van algemeenvormende onderwys (wat tegelykertyd ook loopbaanvoorbereidend is) soos geartikuleer in die filosofie wat die stelsel van gedifferensieerde onderwys ten grondslag lê en die tradisie van beroepsonderwys, sodat daar doelgerig beroepsonderwys verskaf sal word wat in die behoefte van 'n bepaalde groep leerlinge kan voorsien. In algemeenvormende onderwys en beroepsonderwys moet daar, na gelang van die doelstelling met 'n bepaalde program, telkens deur die onderwyser in die praktyk 'n kombinasie van doelwitte gestel word wat tot die ontwikkeling van intellektuele, psigomotoriese en sosiale vaardighede sal lei.
- (ii) Aangesien dit belangrik is dat in die formulering van doelstellings en doelwitte van dieselfde "taal" taksonomieë die grondslag vorm vir die formulering van doelwitte ter ontwikkeling van die bovermelde vaardighede.

Die volgende vereistes vir die oordra van waardes en die ontwikkeling van gesindhede as komponent van leerinhoud word deur DNO (1988: (xxvi)-(xxcii)) gestel:

- (i) Doelstellings en doelwitte vir algemeenvormende onderwys moet ten opsigte van die oordrag van waardes daarop gerig wees om gesindhede te kweek wat saamhang met 'n respek vir die religieuse, die medemens, die natuur, die samelewing en sy instellings,

geskiedenis en konvensies en die mens se verantwoordelikheid vir sulke waardes:

- * Eerbied vir godsdiens en godsdienstige instellings;
- * Eerbied en ontsag vir die natuur in sy volle verskeidenheid en vir natuurlike hulpbronne;
- * Respek en agting vir die lewe en vir alle mense en kulture en vir hulle individuele uniekheid en menswaardigheid;
- * Waardering vir die geskiedenis van die mensdom en vir kultuurskeppinge van die mens in die wydste sin;
- * Eerbied en waardering vir beskaafde menslike gedrag, vir persoonlike integriteit en vir die handhawing in alle sake van 'n hoë morele kode;
- * Agting vir die Staat in al sy geledinge;
- * Respek en agting vir die handhawing van 'n ordelike leefwyse; en
- * 'n Positiewe gesindheid teenoor arbeid en die individu se verantwoordelikhede in die ekonomiese lewe.

(ii) Doelstellings vir beroepsonderwys moet ten opsigte van die oordrag van waardes veral daarop gerig wees om gesindhede te ontwikkel wat met die oog op sinvolle beroepsbeoefening nodig geag word.

(iii) Aangesien dit belangrik is dat die formulering van doelstellings en doelwitte ooreenkomstig dieselfde kriteria geskied, moet toepaslike en erkende taksonomieë die grondslag vorm vir die formulering van doelstellings en die gee van riglyne vir die formulering van doelwitte vir die oordra van waardes en gesindhede.

'n Belangrike kurrikulumevalueringskriterium wat tydens die evaluering van die kernkurrikulum vir spesiale skole behoort te geld, blyk derhalwe die volgende te wees:

Doelstellings en doelwitte vir algemeenvormende onderwys moet ten opsigte van die oordra van waardes daarop gerig wees om gesindhede te kweek wat saamhang met 'n respek vir:

- * die religieuse;
- * die medemens;
- * die natuur;
- * die samelewing en sy instellings;
- * geskiedenis en konvensies; en
- * die mens se verantwoordelikheid vir sulke waardes.

Uit die voorafgaande paragrawe blyk dit dat die Staat talle ingrypende beleidsbepalings ten opsigte van die kurrikulum stel wat uiteraard ook van toepassing is op die kurrikulum vir Spesiale Onderwys vir sover dit toepaslik en haalbaar is. Tydens die evaluering van die kurrikulum vir Spesiale Onderwys sal dus bepaal moet word of die kurrikulum aan hierdie beleidsbepalings (eise) voldoen. 'n Belangrike breë kriterium wat derhalwe tydens die evaluering van die kurrikulum vir spesiale skole aangelê behoort te word, is die volgende:

Die kurrikulum vir spesiale skole moet die kurrikulumbelidsbepalings, soos deur die Staat op grond van die behoeftes van sy burgers gestel, skerp en duidelik reflekteer.

4.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is bepaalde eise wat die gemeenskap aan die kurrikulum vir spesiale skole stel by wyse van 'n literatuurondersoek bepaal en aan die hand daarvan kriteria vir die evaluering van die kurrikulum vir hierdie leerlinge ontwikkel. In hoofstuk 5 word hierdie kriteria en die kriteria ontwikkel in die vorige hoofstuk, gekonsolideer tot 'n enkele stel kriteria wat dan toegepas word op die kurrikulum vir Spesiale Onderwys.

HOOFSTUK 5

EVALUERING VAN DIE KURRIKULUM VIR SPESIALE SKOLE

5.1 INLEIDING

Die doel van hierdie ondersoek was onder andere om kriteria te ontwikkel aan die hand waarvan die kernkurrikulum vir spesiale skole vanuit 'n literatuuronderzoekperspektief geëvalueer kan word en om die kernkurrikulum dan aan die hand van hierdie kriteria ten opsigte van doeltreffendheid en relevansie te evalueer.

'n Sekondêre doel van die ondersoek was ook om 'n model daar te stel aan die hand waarvan kurrikulumevalueerders 'n kurrikulum vanuit 'n literatuuronderzoekperspektief sou kon evalueer. Dit is in hoofstuk twee gedoen.

Ten einde die kurrikulumevalueringskriteria te kon ontwikkel, is daar aan die hand van 'n literatuurstudie eers 'n teoretiese grondslag vir die kriteria daargestel (hoofstuk 2). Daarna is aan die hand van hierdie teoretiese grondslag en 'n literatuuronderzoek kriteria ontwikkel en relevante inligting versamel aan die hand waarvan die kurrikulum vir spesiale skole geëvalueer kan word. In hierdie hoofstuk sal hierdie kriteria en inligting gebruik word om die kernkurrikulum vir spesiale skole ten opsigte van doeltreffendheid en relevansie te evalueer.

Nadat die kurrikulumevalueringskriteria, waarna hierbo verwys is, ontwikkel is, is bevind dat sommige aspekte in die verskillende kriteria mekaar oorvleuel. Ten einde duplisering tydens die evaluering van die kernkurrikulum vir spesiale skole sover moontlik te beperk en die evaluering meer sistematies te laat verloop, is die kriteria gekonsolideer en gekategoriseer.

5.2 KURRIKULUMDOKUMENTASIE

Die doel van hierdie ondersoek was om die kernkurrikulum vir spesiale skole ten opsigte van doeltreffendheid en relevansie te evalueer. Soos in hoofstuk 2 aangedui (par.2.2), word die kernkurrikulum vir spesiale skole in hierdie proefskrif beskou as onder andere die bestaande wetgewing, doelstellings, die lys van vakke wat in spesiale skole aangebied word en ander amptelike dokumente wat toeligting ten opsigte van die kernkurrikulum vir spesiale skole gee soos byvoorbeeld dokumentasie wat die tydstoedeling vir die vakke, asook die vlakke waarop die vakke aangebied word, aandui.

In Suid-Afrika word die kernkurrikula op nasionale vlak saamgestel en deur die Minister van Onderwys (voorheen Nasionale Opvoeding) as beleid bepaal. Die kernkurrikula (byvoorbeeld vir hoofstroom skole-onderwys) word behoorlik gedokumenteer en dan tot beskikking van onder andere alle uitvoerende onderwysdepartemente, eksamineringsliggame, private skole en opleidingsinstansies gestel. Die kernkurrikulum vir hoofstroomonderwys (skole-onderwys) sluit onder andere die volgende in:

- * Breë doelstellings vir skole-onderwys asook vir die verskillende onderwysfases (junior en senior primêr en sekondêre onderwys);
- * 'n Lys van al die goedgekeurde vakke wat in skole aangebied kan word en 'n aanduiding wat die minimum aantal vakke daaruit is wat in elke standerd (kursus) geneem moet word;
- * Die kernsillabusse vir elke vak in standerds verdeel en wat gewoonlik uit die volgende komponente bestaan:
 - die doelstellings vir die vak;
 - algemene didaktiese riglyne;
 - die vakinhoud; en
 - evalueringsvereistes
- * Wetgewing.

Die sertifiseringsvereistes ten opsigte van die kurrikulum word deur die Suid-Afrikaanse Sertifiseringsraad (SAFSERT) verskaf.

Vervolgens word enkele kernkurrikulumdokumente weergegee om verwysing vir die leser te vergemaklik. Alhoewel hier slegs enkele van die kernkurrikulum- en verbandhoudende dokumentasie vir die meerderheid spesiale skole in Suid-Afrika weergegee is, is dit belangrik om daarop te let dat al die ander beskikbare kernkurrikulum- en verbandhoudende dokumentasie met die oog op die evalueering van die kernkurrikulum bestudeer en geëvalueer is.

5.2.1 Die doelstellings vir Spesiale Onderwys

Volgens Lottering (1983:52) is die amptelike breë nasionale doelstellings vir Spesiale Onderwys soos volg :

- * Die doel met die volwassewording van die verstandelike gestremde kind moet wees om die totale persoonlikheid van die kind te laat ontplooi. Hy moet egter ook gelei word tot 'n wete van wat sy ware potensiaal is, maar ook hoe om dit te ervaar en hoe om met die positiewe moontlikhede wat dit bied, te kan werk; en
- * Die verstandelik gestremde kind moet deur middel van spesiale onderwys gelei word tot selfbeheersing, self-onderhoudendheid en diensaanvaarding sodat hy 'n karaktervolle, nuttige en waardige mens in die samelewing kan word.

5.2.2 Lys van vakke wat in spesiale skole aangebied word

Daar kon nie op nasionale vlak 'n amptelike lys van vakke wat in spesiale skole aangebied kan word, opgespoor word nie. Die vakke wat hierop volg, is egter in 1992 in spesiale skole aangebied (Theron (b) 1992: 20-21). Eerstens word die sogenaamde "akademiese vakke" aangedui en daarna die sogenaamde beroepsvakke. Die vakke wat donker gedruk is, is verpligte vakke vir alle leerders in alle standers. Die vakke wat met

'n asteriks gemerk is, is vakke wat soms gekombineer word, byvoorbeeld Metaalbedryf sluit in Sweiswerk, Plaatmetaalwerk en Paswerk en Masjinerie. Oriëntering I en II word nie in al vier die genoemde ex provinsiale onderwysdepartemente aangebied nie en is gewoonlik net in die eerste twee jare in die spesiale skool verpligtend. Na die oriëntering voltooi is, moet die leerder minstens een en maksimum twee beroepsvakke neem.

AKADEMIESE VAKKE

Afrikaans Eerste Taal
Engels Eerste Taal
Wiskunde
Geskiedenis/Aardrykskunde
Klasmusiek
Voorligting
Tswana (Derde Taal)

Afrikaans Tweede Taal
Engels Tweede Taal
Algemene Wetenskap
Bybelonderrig
Liggaamlike Opvoeding
Sotho (Derde Taal)
Zulu (Derde Taal)

BEROEPSVAKKE

Oriëntering I en II
Boubedryf *
Steenmesselwerk
Skilderwerk
Plaatmetaalwerk
Paswerk en Masjinerie
Duikklopwerk
Duikklop en Spuitverf
Stoorkamerpraktyk
Winkel-en Kantoorpraktyk
Tik/Kopieertik
Kookkuns en Huisbestuur
Haarkappery
Rekenaargeskooldheid
Tegniese Tekene.

Handwerk
Houtbewerking
Loodgieterswerk
Metaalbedryf *
Sweiswerk
Motorvoertuigherstelwerk
Spuitverfwerk
Monteerwerk
Winkelvensterversiering
en Letterskilderwerk
Inrigtingbestuur
Naaldwerk en Kleding
Huishoudkunde *
Rekeningkunde

5.2.3 Wetgewing

Kragtens die Wet op Onderwysaangeleenthede (Volksraad) (Wet No. 70 van 1988) is buitengewone onderwys "onderwys van 'n gespesialiseerde aard wat verskaf word om by die behoeftes van gestremde kinders aan te pas"

Volgens dieselfde Wet is 'n gestremde kind "'n kind wat volgens die oordeel van die Onderwyshoof in staat is om voordeel uit 'n gespesialiseerde onderwysprogram vir gestremde kinders te trek, maar wat in so 'n mate in liggaam, verstand of gedrag van die meerderheid kinders van sy leeftyd afwyk dat hy:

- (a) nie voldoende voordeel kan trek uit die onderrig wat in die gewone loop van onderwys verskaf word nie;
- (b) buitengewone onderwys nodig het om sy aanpassing in die gemeenskap te vergemaklik; of
- (c) nie 'n gewone klas in 'n gewone skool behoort by te woon nie, omdat sodanige bywoning vir hom of vir die ander leerlinge in so 'n klas skadelik kan wees."

Spesialeskoolleerders val ook onder hierdie wetgewing en word in twee kategorieë verdeel, naamlik die verstandelike gestremde leerders waarna in die Wet verwys word en die leerders met 'n ondergemiddelde intelligensie wat in so 'n mate leer- en/of skolasties geremd is dat hulle nie hulself op skolastiese gebied in die gewone klas kan handhaaf nie (Kaaplandse Onderwysdepartement (KOD) 1988: 2).

5.3 DIE EVALUERING VAN DIE KERNEKURRIKULUM

Vervolgens word die verskillende kriteria wat ontwikkel is, in gekonsolideerde en gekategoriseerde vorm, aangelê ten einde die genoemde kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys te evalueer.

5.3.1 Toepassing van kriteria met betrekking tot transkurrikulêre aspekte

Die volgende aantal kriteria handel oor aspekte wat transkurrikulêr, dit wil sê in elke toepaslike vak, aangespreek behoort te word:

- (1) Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys moet voorsiening maak vir die positiewe affektiewe ontwikkeling van die spesialeskoolkind (p. 115);
- (2) Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys moet in besonder voorsiening maak vir positiewe selfbeleving en die vorming van 'n positiewe selfkonsep (p. 115);
- (3) Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys moet besondere aandag aan die norm-singewende behoeftes van die spesialeskoolkind gee (p. 118);
- (4) Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys moet besondere aandag aan die sosiale behoeftes en die sosialisering van die spesialeskoolkind gee (p. 120);
- (5) Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys moet transkurrikulêr, dit wil sê in al die relevante vakke, voorsiening maak vir noodsaaklike inhoude wat verwerf moet word, soos byvoorbeeld kommunikasie, probleemoplossing en norme en waardes (p. 111);
- (6) Die kernkurrikulum behoort voorsiening te maak vir die vinnige veranderinge wat in die samelewing plaasvind (p. 149);
- (7) Die kernkurrikulum moet die gemeenskapseis dat leerders oor doeltreffende en relevante leefvaardighede moet beskik, skerp en duidelik reflekteer (p. 157); en
- (8) Leerders moet oor die basiese werkswaardighede beskik (p. 155).

Evaluering

Positiewe selfbeleving, die vorming van 'n positiewe selfkonsep, singewing aan norme en waardes, sosialisering, verwerwing van kommunikasie- en probleemoplossing-, leef- en saamleefvaardighede, vaardighede om by veranderinge aan te kan

pas en basiese werkswaardighede kan as transkurrikulêre aangeleenthede beskou word wat deur elke vakonderwyser in sy vak aangespreek moet word. Die huidige kernkurrikulum laat die nodige ruimte hiervoor alhoewel daar nêrens eksplisiet na hierdie aangeleenthede verwys word nie. Daarbenewens mag die feit dat die kernkurrikulum slegs voorsiening maak dat leerders hoogstens in uitsonderlike gevalle tot Standaard 8 Laer Graad kan vorder moontlik daartoe lei dat 'n groot persentasie leerders nie hierdie transkurrikulêre aspekte na behore mag realiseer nie.

5.3.2 Toepassing van kriteria met betrekking tot eise wat die spesialeskoolkind aan die kernkurrikulum stel

Kriterium:

- (9) Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys moet op 'n gebalanseerde wyse besondere aandag aan die taalontwikkeling en kommunikatiewe vaardigheid van die spesialeskoolkind gee (Vgl. par. 3.3.6, p. 113).

Evaluerings

Uit die lys van vakke (par. 5.3) blyk dit duidelik dat die kernkurrikulum vir beide Engels en Afrikaans Eerste en Tweede Taal voorsiening maak. Daar word egter nog nie vir enige ander Eerste en Tweede Tale, byvoorbeeld Afrikatale, voorsiening gemaak nie. Die kernsillabusse maak ook slegs voorsiening vir leerders om tot ongeveer Standaard 8 Laer Graad te kan vorder.

Die kernkurrikulum vir spesiale skole voorsien op hierdie stadium dus hoofsaaklik in die taalbehoefte van verstandelik gestremde Afrikaans en Engels eerste en tweede taal sprekers. Die kernkurrikulum maak nie voorsiening vir leerders wat moontlik hoër as Standaard 8 Laer Graad kan vorder nie. Teoreties is dit ongeveer 57% van die leerders wat hulle tans in spesiale skole bevind (Vgl. par. 3.3.1 en 3.3.5).

Kriterium:

- (10) 'n Kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys behoort besondere aandag aan die senso-fisieke en liggaamlike ontwikkeling van die spesialeskoolkind te gee (Vgl. par. 3.3.10, p. 123).

Evaluering

Die vak Liggaamlike Opvoeding, wat spesifiek op senso-fisieke en liggaamlike ontwikkeling afgespits is, word in die vaklys as 'n verpligte vak aangedui (Vgl. par. 5.3). Uiteraard kan heelwat van die aspekte met betrekking tot senso-fisieke en liggaamlike ontwikkeling ook in die praktiese beroepsvakke, en selfs akademiese vakke, aandag kry.

Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys maak dus voorsiening vir liggaamlike en senso-fisieke ontwikkeling.

Kriterium:

- (11) Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys behoort in die besondere intellektuele behoeftes van die matig verstandelike gestremde kind te voorsien en by wyse van differensiasie, ook in die behoeftes van die ander leerlinge wat hulle in Spesiale Onderwys bevind, maar wat potensieel intellektueel tot veel meer in staat is as leerlinge wat verstandelik matig gestremd is (Vgl. par. 3.3.1 en 3.3.5, p. 111-112).

Evaluering

Daar is in die paragrafe waarna hierbo verwys word, aangedui dat ongeveer 43% van die leerders in spesiale skole verstandelik matig gestremd is. Die res van die leerders is nie verstandelik gestremd nie. Die hoogste vlak waartoe kernsillabusse vir Spesiale Onderwys ontwikkel is, is ongeveer gelykstaande aan Standaard 7 in hoofstroomonderwys. Daar is egter in 1992 goedkeuring verleen dat spesialeskoolleerders by

bepaalde spesiale skole in 'n addisionele skooljaar ook Standaard 8 Laer Graad vakke mag neem. Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys maak derhalwe hoofsaaklik voorsiening vir dié 43% leerders wat verstandelik matig gestremd is.

Een van die redes waarom leerders met IKs hoër as 79 in spesiale skole geplaas word, behoort tog te wees om spesiale hulp aan hulle te verleen om die probleme wat aanleiding tot hulle plasing in hierdie skole gegee het, sover moontlik te oorkom. Indien hierdie leerders gehelp word om hierdie probleme te oorkom, spreek dit van self dat hulle tog verder as standaard 7 behoort te kan vorder. Indien nie, dan is die kernkurrikulum nie doeltreffend en relevant nie. Aangesien weinig leerders (ongeveer 3% (Vgl. Theron (b) 1992: 5, 26)) verder as standaard 7 vorder, wil dit dus voorkom of die kernkurrikulum nie behoorlik voorsien in die behoeftes van die meerderheid leerders in spesiale skole nie.

Kriterium:

- (12) Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys behoort die gebalanseerde opvoeding van die hele leerder as 'n liggaam-geestelike eenheid in relasievolheid te verseker en die ervaringsterreine vir hom te ontsluit (Vgl. hoofstuk 3, par. 3.2.2 en hoofstuk 4, paragraaf 4.8).

Evaluering

Hierdie kriterium veronderstel onder andere dat al die verskillende werklikheidsaspekte, te wete die fisiese, etiese, juridiese, estetiese, ekonomiese, sosiale, linguistiese, historiese, logiese, psigiese, biologiese, fisiese, kinematiese, ruimtelike en getal in hulle samehang vir en van die kind deur middel van die kernkurrikulum op 'n gebalanseerde wyse ontsluit moet word.

Vir die ontsluiting van die volgende werklikheidsaspekte en dus ervaringsterreine van die kind, word daar eksplisiet by wyse van verpligte vakke in die kernkurrikulum voorsiening

gemaak (Die betrokke vak word in hakies na elke werklikheidsaspek en verwante ervaringsterrein aangedui):

- * pistiese (Godsdiensonderwys);
- * linguistiese (Tale);
- * historiese (Geskiedenis);
- * sosiale (Aardrykskunde);
- * biotiese (Algemene Wetenskap);
- * fisiese en kinematiese (Algemene Wetenskap);
- * ruimtelike en getal (Wiskunde); en
- * fisieke (Liggaamlike Opvoeding).

Alhoewel daar vir die pistiese/geestelike aspek in die kurrikulum by wyse van die vak Godsdiensonderwys/Bybelonderrig voorsiening gemaak word, word daar slegs vir die Christelike religie voorsiening gemaak, en nie ook vir ander religieë nie. Die kernkurrikulum sal derhalwe ook vir hierdie religieë voorsiening moet maak.

Die volgende werklikheidsaspekte en ervaringsterreine kan as, of kan ook, as transkurrikulêre aangeleenthede beskou word: die sosiale, etiese, juridiese, estetiese, ekonomiese, logiese en psigiese. Elke vakonderwyser behoort hierdie aspekte waar toepaslik in sy vak aan te spreek ten einde sy vak lewensrelevant te maak en te verseker dat die opvoeding van die leerder as 'n eenheid in relasievolheid sal plaasvind. Die huidige kernkurrikulum laat die nodige ruimte hiervoor alhoewel daar nêrens eksplisiet na hierdie aangeleenthede verwys word nie en dit derhalwe moontlik nie aangespreek mag word nie.

Dit blyk dus noodsaaklik te wees dat die verskillende transkurrikulêre aspekte ook duidelik in kernkurrikulumdokumentasie aangedui behoort te word, byvoorbeeld deur 'n lys van sodanige aspekte saam met kernsillabusse vir integrering te voorsien.

5.3.3 Kriteria met betrekking tot beroeps- en werkgewers-eise

Kriterium:

Die kernkurrikulum vir spesiale skole moet in die spesifieke, gedifferensieerde beroepsvoorbereidingsbehoeftes van die betrokke leerlinge voorsien (p. 141).

Hierdie breë kriterium is in hoofstuk 3, paragraaf 3.3.11 tot die volgende meer spesifieke kriteria verfyn en sal vervolgens toegepas word.

Kriterium:

- (13) Die kernkurrikulum moet vir doeltreffende beroepsaanleg- en belangstellingsbepalingsinstrumente voorsiening maak (p. 142).

Evaluering

Volgens Van Eck (1987: 16) benodig spesialeskoolleerders meetinstrumente wat hoofsaaklik op hulle van toepassing is. Die Opvoedkundige Hulpdiens personeel van die Departement waarvoor die kernkurrikulum geld, beskik oor meetinstrumente waarmee leerders getoets word. Daar kon egter nie vasgestel word of hierdie meetinstrumente spesifiek vir meting van spesialeskoolleerders ontwikkel is nie.

Kriterium:

- (14) Die kernkurrikulum moet voorsiening maak vir voldoende realistiese, doeltreffende en relevante voorligting en opleiding ten opsigte van vak- en beroepskeuses en in besonder vir die spesifieke beroep wat die leerder wil volg (p. 142).

Evaluering

Die kernkurrikulum maak voorsiening vir die vak Voorligting. Daar word egter slegs twee periodes van 30 minute per week vir die vak afgestaan waarin alle voorligtingsaspekte in klasverband behandel moet word. Alhoewel die kurrikulum voorsiening maak vir voorligting en opleiding ten opsigte van vak- en beroepskeuses, sal nagevors moet word of die beskikbare tyd daarvoor voldoende is vir voldoende realistiese, doeltreffende en relevante voorligting en opleiding ten opsigte van vak- en beroepskeuses en in besonder vir die spesifieke beroep wat die leerder wil volg.

Kriterium:

- (15) Die kernkurrikulum moet voorsiening maak vir 'n oriënteringstydperk ten opsigte van beroepsvakke voordat vakkeuses gemaak word (p. 142).

Evaluering

Geen dokumentasie kon gevind word waarin vereis word dat al die ex provinsiale onderwysdepartemente wat die kernkurrikulum gebruik 'n oriënteringstydperk ten opsigte van beroepsvakke moet aanbied voordat vakkeuses gemaak word nie. Die onderwyspraktyk dui aan dat sommige provinsiale onderwysdepartemente nie sodanige oriënteringstydperk aanbied nie, byvoorbeeld die Kaaplandse Onderwysdepartement (KOD 1988: 163). Ander provinsiale onderwysdepartemente bied egter 'n oriënteringstydperk van tot twee jaar aan (TOD 1985: 27). Die kernkurrikulum vir spesiale skole skryf dus nog nie 'n oriënteringstydperk ten opsigte van beroepsvakke voordat vakkeuses gemaak word, voor nie.

Kriterium:

- (16) Die kernkurrikulum moet voorsiening maak vir 'n wye reeks van beroepsvakke:

- (a) waarin die leerders werklik belang stel;
- (b) waarin hierdie leerders aanleg toon;
- (c) wat werksgeleenthede sal verseker en relevant en doeltreffend ten opsigte van die werksituasie sal wees;
- (d) wat sal voldoen aan die beroepsbehoefte van beide geslagte;
- (e) sodat leerders met bepaalde geremd-/gestremhede sodanige vakkeuse kan maak dat hulle geremd-/gestremhede nie vir hulle 'n beroepsbelemmernis is nie;
- (f) wat vakke of kursusse wat by tegniese kolleges en skole, die Nywerheidsrade en die Departement van Mannekrag bestaan, insluit en direk daarby met die oog op verdere studie aansluit sodat die leerder sy volle beroepspotensiaal sal kan verwesenlik; en
- (g) wat by 'n nasionale onderwys- en opleidingkwalifikasiestruktuur inskakel (p. 142).

Evaluering

In hoofstuk 3, paragraaf 3.3.11 is vasgestel dat daar 'n groot behoefte aan die instelling van nuwe beroepsvakke in spesiale skole is. In dié hoofstuk en paragraaf is ook aangedui dat in 1988 vasgestel is dat oud-leerlinge van spesiale skole in die Kaaplandse Onderwysdepartement alleen, 143 verskillende beroepe beoefen het. Slegs 28,8% van hierdie oud-leerlinge het beroepe of aanverwante beroepe beoefen wat direk verband hou met die beroepsvakke wat hulle op skool geneem het. Daar is ook vasgestel dat 17,8% beroepsvakke geneem het waarin hulle nie belang gestel het nie (KOD 1988: 107).

Uit hierdie gegewens blyk dat die kernkurrikulum voorsiening sal moet maak dat 'n groter persentasie leerders beroepsvakke kan neem waarin hulle werklik belangstel aangesien belangstelling in 'n vak 'n groot bydrae tot leersukses lewer.

Leerders en ouers sal ook voorligting moet ontvang dat die blote belangstelling in 'n beroepsvak nie noodwendig sal

verseker dat hulle werk sal bekom wat met daardie vak verband sal hou nie en dat hulle ook realisties moet wees wanneer hulle 'n beroepsvakkeuse utoefen.

Dit wil ook voorkom asof daar 'n ontleding van die groot aantal beroepe wat oud-leerlinge van spesiale skole beoefen, gemaak behoort te word ten einde vas te stel of daar nie meer relevante beroepsvakke ingestel kan word waarin leerders werklik belangstel en wat terselfdertyd ook meer beroepsgeleenthede bied nie.

Aangesien daar nie vir elke beroepsrigting wat oud-leerlinge uit spesiale skole beoefen, by wyse van die instelling van beroepsvakke voorsiening gemaak kan word nie, wil dit ook voorkom asof oorweeg behoort te word om beroepsvakke in te stel wat leerders vir meer as een beroepsrigting voorberei. Sodanige vakke sal ook daartoe kan bydra dat leerders meer as een beroepsopsie sal kan utoefen, veral as die skoolverlater vasstel dat hy hom ten opsigte van sy belangstelling misgis het.

Daar is reeds in hoofstuk 3, paragraaf 3.3.11 aangedui dat albei geslagte nie enige van die beskikbare beroepsvakke mag neem nie. Daar is ook aangedui dat albei geslagte dikwels 'n behoefte het om beroepsvakke te neem wat tradisioneel net aan 'n bepaalde geslag toegeken is, byvoorbeeld Haarkappery. In dieselfde paragraaf is ook aangedui dat veral dogters se vakkeuse beperk is. Dit wil dus voorkom asof daar veral vir dogters meer beroepsvakke by die kernkurrikulum ingesluit behoort te word en dat alle beroepsvakke vir alle leerders toeganklik gemaak behoort te word.

Om voorsiening te kan maak dat leerders met bepaalde geremd-/gestremhede sodanige vakkeuse kan maak dat hulle geremd-/gestremhede nie vir hulle 'n beroepsbelemmernis is nie, moet die vakkeuse binne die kernkurrikulum wyd wees. Daar is reeds in 'n vorige paragraaf daarop gewys dat die vakkeuse in spesiale skole te beperkend van aard is en daarom moontlik

beroepsbelemmerend van aard mag wees. Vakkeuses in spesiale skole behoort derhalwe verbreed te word.

Die lys van vakke wat in die kernkurrikulum ingesluit word, sluit nie vakke of kursusse in wat by tegniese kolleges en skole, die Nywerheidsrade en die Departement van Mannekrag bestaan nie. Die vakke wat in die kernkurrikulum aangedui word, sluit ook nie direk aan by vakke of kursusse wat by die bogenoemde instansies met die oog op verdere studie geneem kan word nie. Skoolverlaters uit spesiale skole kry dus nie geredelik toegang tot vakleerlingskappe nie. Gevolglik belemmer dit hulle beroepsontwikkelingsmoontlikhede en is dit vir hulle moeilik om hulle volle beroepspotensiaal te kan verwesenlik. Daar bestaan derhalwe 'n sterk behoefte daaraan dat beroepsvakke in spesiale skole direk moet aansluit by die vakke of kursusse wat by tegniese kolleges en skole, die Nywerheidsrade en die Departement van Mannekrag bestaan en selfs vir die insluiting van hierdie toepaslike kursusse en vakke by die kernkurrikulum vir spesiale skole (Vgl. hoofstuk 3, par. 3.3.11).

Die beroepsvakke in die kernkurrikulum vir spesiale skole skakel nie by enige nasionale onderwys- en opleidingkwalifikasiestruktuur in nie. Soos in hoofstuk 3, paragraaf 3.3.11 aangedui, skep dit gevolglik probleme vir die skoolverlater. Hulle sukkel onder andere om toelating tot verdere studie te kry. Werkgewers is nie bekend met hulle kwalifikasies nie en weet nie hoe om erkenning daaraan te gee met die oog op bepaling van salarisse nie.

Wanneer die in die vooruitsiggestelde nasionale onderwys- en opleidingkwalifikasiestruktuur, soos in die Konsepwitskrif uiteengesit (Staatskoerant 1994: 13-14), beslag vind, kan hierdie probleem moontlik uitgeskakel word. Van besondere betekenis vir Spesiale Onderwys is dat hierdie kwalifikasiestruktuur voorsiening sal maak vir die erkenning van enige kwalifikasie wat verwerf is, hoe gering (selfs 'n module) en op watter vlak dit ook al mag wees. By implikasie beteken dit ook dat onderwys en opleiding as 'n geïntegreerde eenheid

beskou word en binne dieselfde stelsel bedryf sal word. Skole- en tegniese kollege-onderwys sal dus nie as verskillende entiteite bestaan nie. Dit bied die moontlikheid dat skole onder andere tegniese kollegevakke sal kan aanbied en andersom. Daarbenewens word voorsien dat die onderwysstelsel sodanig sal wees dat vanaf haas enige punt daartoe toegang verleen sal word.

Die vraag ontstaan nou of daar dan wel 'n afsonderlike kurrikulum vir Spesiale Onderwys behoort te wees. Dit wil voorkom asof dit nie nodig sal wees nie. Wat wel nodig sal wees, is dat by wyse van spesiale onderrig-leerstrategieë en organisatoriese maatreëls, soos byvoorbeeld afsonderlike klasse, kleiner klasgroepe en die voorsiening van spesialisonderwyspersoneel, voorsiening gemaak sal moet word vir leerders wat nie teen dieselfde tempo as die meerderheid leerders in 'n skool kan vorder nie, en/of waarvan hulle bywoning van 'n gewone hoofstroomonderwysklas vir hulleself of vir die hoofstroomleerders te nadelig is. (Vergelyk die Onderwyswet in paragraaf 5.2.3.) Gesien in die lig van die groot behoefte aan Spesiale Onderwys (moontlik soveel as 36% van die totale aantal leerders), wil dit in elk geval voorkom asof Suid-Afrika nie sal kan bekostig om die voorsiening van sy relatief duur spesiale skole verder op groot skaal uit te brei nie, maar vir die behoefte, vir sover as wat dit effektief moontlik is, binne hoofstroomonderwys voorsiening sal moet maak (Vgl. hoofstuk 3, par. 3.1). Dit impliseer dat 'n hoofstroomkurrikulum moontlik ontwikkel sal moet word wat by wyse van differensiasie ook die besondere behoeftes van die tradisionele spesialeskoolleerder sal akkommodeer.

Kriterium:

- (17) Die kernkurrikulum moet transkurrikulêr (dit wil sê in alle toepaslike vakke) aan die eise wat werkgewers aan skoolverlaters stel, voldoen (p. 142).

Volgens die inligting in hoofstuk 4, paragraaf 4.4 is daar 'n lang lys van eise wat werkgewers aan potensiële werknemers

stel. Dié lys eise sluit hoofsaaklik basiese lewensvaardighede en positiewe gesindhede en houdings in. Volgens die werkgewers skiet skoolverlaters bykans aan al hierdie eise tekort.

Wanneer hierdie werkgewerseise ontleed word, blyk dit duidelik dat hierdie aspekte nie slegs in 'n bepaalde vak aangespreek behoort te word nie, maar hoofsaaklik transkurrikulêr. Hierdie aspekte sou in die vakke wat in die kernsillabusdokumente aangedui word, aangebied kon word. Die kernkurrikulum maak dus voorsiening vir die aanbieding van hierdie aspekte.

Die vraag wat egter ontstaan, is waarom die skoolverlaters nie aan hierdie werkgewerseise voldoen nie. Daar is verskillende redes hiervoor. Soos in kriterium 20 (p.189) aangedui is, verlaat leerders die skool te vroeg. Hulle kry derhalwe nie genoeg tyd om die kennis, vaardighede en houdings/ gesindhede hulle eie te maak nie.

By 'n bestudering van die kernkurrikulumdokumentasie het dit geblyk dat hierdie werkgewerseise selde eksplisiet in die dokumentasie aangedui word. Moontlik kry dit ook daarom nie voldoende aandag nie. Die kernkurrikulum maak skynbaar nie voldoende voorsiening dat leerders ten opsigte van werkgewerseise voorberei word nie.

Dit blyk dus dat inhoude met betrekking tot werkgewerseise so vroeg as moontlik eksplisiet in kernkurrikulumdokumentasie soos byvoorbeeld kernsillabusse en/of 'n lys van transkurrikulêre aspekte aangedui behoort te word.

Kriterium:

- (18) Die kernkurrikulum moet voorsiening maak vir doeltreffende toesig en monitering van leerders se vordering (p. 143).

Evaluering

Geen eksplisiete verwysing na doeltreffende toesig en monitering van leerders se vordering kon in beskikbare dokumentasie met betrekking tot die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys gevind word nie. In dokumentasie van onder andere die Transvaalse Onderwysdepartement (TOD (b) Ongedateer: 1-5) word egter breedvoerig uiteengesit hoe leerders geëvalueer behoort te word.

'n Leemte in Suid-Afrika blyk te wees dat daar skynbaar nie amptelik monitering van leerders se vordering na skoolverlating plaasvind nie. Die vraag sou gestel kon word of dit dan as die skool se taak beskou kan word. Dit blyk egter wel die geval in ander lande te wees (Vgl. (a) Theron 1992: 19). Dit wil voorkom asof die skool, minstens vir 'n tyd lank, behoort te monitor hoe die oud-leerling in die werksituasie aanpas sodat remediërende maatreëls ingestel kan word, indien nodig. Dit blyk dus noodsaaklik te wees dat beleid (kernkurrikulum) vir Spesiale Onderwys voorsiening sal maak vir doeltreffende toesig en monitering van leerders (ook oud-leerlinge) se vordering.

Kriterium:

- (19) Die kernkurrikulum moet sodanig wees dat 'n leerder gereedelik sy vakkeuse kan verander indien veranderende omstandighede dit noodsaak (p. 143).

Evaluering

Daar kon nie kernkurrikulumdokumentasie opgespoor word waarin aangedui word hoeveel beroepsvakke leerders mag neem nie. Volgens die Handleiding vir Gespesialiseerde Onderwys (TOD 1985: 27) kan 'n leerder slegs in een van die vakgroepe spesialiseer. Dit beteken dat 'n leerder in die praktyk, waar moontlik, twee aanverwante beroepsvakke kan neem. Hy neem hierdie vak(ke) vir ten minste die laaste drie jare in die spesiale skool na die oriënteringstydperk (waar wel

voorgeskryf). Die feit dat leerders in die meeste gevalle hoogstens twee aanverwante beroepsvakke reg van die begin af neem, maak dit moeilik om van beroepsvak(ke) te verander. Dit sou moontlik meer wenslik wees dat leerders aanvanklik minstens twee beroepsvakke neem en die aantal beroepsvakke dan in die jare wat volg, verminder indien dit nodig blyk te wees.

Kriterium:

(20) Die kernkurrikulum moet voorsiening maak dat opleiding nie te vroeg beëindig word nie, dit wil sê nie voordat:

- * die leerder die maksimum standaard beroepskwalifikasie verwerf het waartoe hy werklik in staat is nie; en
- * die leerder nie volwasse genoeg is om die eise van die beroepslewe te hanteer nie (p. 143).

Evaluering

Leerders mag die spesiale skool verlaat aan die einde van die jaar waarin hulle sestien jaar oud geword het of sodra hulle die spesialeskoolkurrikulum voltooi het. Hierdie bepaling skep ernstige probleme vir skoolverlaters. Theron (1992 (b): 17-19) het bepaal dat die oorgrote meerderheid leerders die spesiale skool verlaat aan die einde van die jaar waarin hulle sestien jaar oud word. Daar bestaan om verskeie redes kommer oor hierdie tendens. Daar word byvoorbeeld gewoonlik aanvaar dat leerders in spesiale skole, wat hulle algemene ontwikkeling aan betref; ongeveer twee jaar agter leerders in hoofstroomskole is. Talle spesialeskoolleerders verlaat dus die skool in werklikheid op 'n ouderdom vergelykbaar met normale veertienjariges. Hulle is dan gewoonlik nog nie volwasse genoeg om die beroepswêreld suksesvol te betree nie. Onvolwassenheid word daarom dan ook as die belangrikste rede aangedui waarom oud-leerders uit spesiale skole nie beroepssukses ervaar nie (Vgl. hoofstuk 3, paragraaf 3.3.11). Aangesien die leerders die spesiale skool so vroeg verlaat, het hulle in die oorgrote meerderheid gevalle nog nie 'n

algemeenerkende standaard kwalifikasie behaal nie en is hulle ook nie voldoende vir die beroepswêreld of vir verdere studie voorberei nie.

Dit mag egter wees dat juis die beperkinge van die kernkurrikulum vir spesiale skole, soos in vorige paragrawe aangedui, een van die oorsake is waarom leerders juis die skool op so 'n vroeë ouderdom wil verlaat.

Alhoewel die kernkurrikulum voorsiening maak dat leerders voldoende tyd aan die kurrikulum kan wy, blyk die minimum verpligte tydperk wat hulle op skool moet bly, te kort om die maksimum standaard beroepskwalifikasie waartoe hulle werklik in staat is te kan verwerf en om voldoende volwasse te word ten einde die eise van die beroepslewe te kan hanteer.

Kriterium:

- (21) Die kernkurrikulum moet van so 'n aard wees dat tekorte aan effektiewe onderwysers, fondse, goeie fasiliteite, toerusting en onderrig-leermateriaal dit nie aan bande sal lê nie en van ondersteuningsdienste en buite-instansies gebruik gemaak sal kan word indien nodig (p. 143).

Evaluering

Die huidige beroepsvakke wat by die kernkurrikulum ingesluit is, is oor die algemeen van so 'n gespesialiseerde aard dat tekorte aan effektiewe onderwysers, fondse, goeie fasiliteite, toerusting en onderrig-leermateriaal dit aan bande kan lê. Indien hierdie kernkurrikulum vanaf 1995 op alle potensiële spesialeskoolleerders van toepassing gemaak sal moet word, sal dit ten opsigte van die meerderheid leerders nie uitvoerbaar wees nie. Die meeste beroepsvakke in die kernkurrikulum vereis byvoorbeeld gespesialiseerde werkwinkels en toerusting en goed gekwalifiseerde onderwyspersoneel wat op hierdie stadium nie bekostig of beskikbaar is nie. 'n Wye verskeidenheid beroepsvakke word derhalwe benodig sodat 'n skool of

provinsiale onderwysdepartement daaruit 'n keuse kan maak volgens sy finansiële vermoë, beskikbaarheid van fasiliteite en ander hulpbronne, en die vermoëns van sy onderwyspersoneel. Die kernkurrikulum behoort ook voorsiening te maak dat van ondersteuningsdienste en buite-instansies gebruik gemaak sal kan word indien skole nie self die volle beroepsopleiding van leerders kan behartig nie.

Kriterium:

- (22) Die kernkurrikulum moet voorsiening maak vir voorbereiding vir die relevante werksomgewing (insluitende werkverskaffers) vir die leerder en die leerder vir die toepaslike werksomgewing met die oog op bevredigende beroepsplasing (p. 143).

Evaluering

Voorbereiding vir die relevante werksomgewing (insluitende werkverskaffers) vir die leerder en die leerder vir die toepaslike werksomgewing behels dat leerders vir 'n bepaalde tyd direk in die werksplek opgelei behoort te word. Sodoende kan die leerder die werksomgewing leer ken en die nodige vaardighede om hom daarin te kan handhaaf aanleer en kan die werkgewer ook die potensiële werknemer leer ken. Dit behoort ook by te dra tot die uitskakeling van die vooroordele wat werkgewers teenoor oud-leerlinge van spesiale skole koester. Die kernkurrikulum vir spesiale skole maak egter nie daarvoor voorsiening nie. Dit mag moontlik een van die redes wees waarom talle oud-leerders nie beroepsukses ervaar nie. Die kernkurrikulum behoort dus vir periodieke direkte beroepsopleiding in die werksplek voorsiening te maak.

Kriterium:

- (23) Die kernkurrikulum moet voorsiening maak vir werkverkrygings- en werkhouvaardighede (p. 143).

Evaluering

Alhoewel daar nie eksplisiet in die kernkurrikulum na hierdie aspekte verwys word nie, maak die kurrikulum tog daarvoor, byvoorbeeld in die vak Voorligting, voorsiening. Dit sou egter gewens wees om hierdie belangrike aangeleenthede eksplisiet in die kernkurrikulum aan te dui.

Kriterium:

- (24) Die kernkurrikulum moet voorsiening maak vir voldoende hulp van die skool ten opsigte van beroepsplasing, oorskakeling na die beroepsmilieu en die lewering van 'n bevredigende nasorgdiens (p. 143).

Evaluering

Daar kon nie kernkurrikulumdokumentasie opgespoor word om te bevestig dat spesiale skole die bogenoemde funksies moet vervul nie. Daar bestaan egter tog rede om te glo dat sommige skole nietemin ten minste sommige van hierdie funksies tot 'n mate vervul. In hoofstuk 3, paragraaf 3.3.11 is egter aangedui dat 'n gebrek aan hierdie dienste, veral die nasorgdiens, moontlik 'n rede vir gebrekkige beroepsukses is.

Kriterium:

- (25) Die kernkurrikulum moet sodanig wees dat skoolverlaters dieselfde werksvooruitsigte/-byvoordele sal kan geniet as skoolverlaters uit die hoofstroom van die onderwys (p. 143).

Evaluering

Daar is reeds in vorige paragrawe aangedui dat die meerderheid leerders in spesiale skole nie algemeen erkende standaard kwalifikasies verwerf nie en werkgewers derhalwe skynbaar probleme ondervind om hulle kwalifikasies met die oog op salarisbepaling na waarde te kan skat. Oud-leerlinge onder-

vind ook dat daar teen hulle gediskrimineer word as dit by salaristoekenning kom (Vgl. hoofstuk 3, paragraaf 3.3.11). Dit wil daarom voorkom asof die kernkurrikulum nie van so 'n aard is dat skoolverlaters dieselfde werksvooruitsigte/-byvoordele geniet as skoolverlaters uit die hoofstroom van die onderwys nie. Die probleem sal alleen opgelos word as alle leerders sover moontlik dieselfde kernkurrikulum volg en algemeenerkende standaard kwalifikasies verwerf kan word.

Kriterium:

- (26) Die kernkurrikulum moet die negatiewe houding en vooroordele van die gemeenskap, insluitend werkverskaffers, teenoor spesialeskoolleerders besweer (p. 143).

Evaluering

Volgens die literatuurgegewens in hoofstuk 3, paragraaf 3.3.11 kleef daar nog steeds 'n stigma aan spesialeskoolleerders en word daar teen hulle gediskrimineer, byvoorbeeld ten opsigte van salarisse. Die kernkurrikulum besweer dus nie die negatiewe houding en vooroordele van die gemeenskap, insluitend werkverskaffers, teenoor spesialeskoolleerders nie. Soos in die vorige paragraaf aangedui, sal hierdie probleem alleen opgelos kan word as alle leerders sover as moontlik dieselfde kernkurrikulum volg en algemeenerkende standaard kwalifikasies verwerf kan word. Hoofstroming van Spesiale Onderwys behoort ook tot die oplossing van die probleem by te dra.

Kriterium:

- (27) Die kernkurrikulum moet voorsiening maak dat leerders selfs in 'n ongunstige ekonomiese klimaat werk kan bekom, dit self kan skeep, of sal weet hoe om 'n werkloosheid-situasie te kan hanteer (p. 143).

Evaluering

Volgens hoofstuk 3, paragraaf 3.3.11 was daar in 1988 relatief min (ongeveer 17%) oud-leerlinge uit spesiale skole wat werkloos was. In vergelyking met die res van die arbeidsmag is dit betreklik laag. Daar moet egter ingedagte gehou word dat daar verskillende faktore mag wees wat kan bydra dat oud-leerlinge van spesiale skole werk bekom en werkverkrygingsukses dus nie noodwendig slegs aan die kernkurrikulum toegeskryf kan word nie. Daar is juis reeds op leemtes in hierdie verband gewys.

Om self werk te kan skep impliseer dat die werkskepper, afgesien van die werksvaardighede wat noodsaaklik is vir die werk wat hy wil skep, ook oor bepaalde entrepreneursvaardighede moet beskik. Die kernkurrikulum, ten spyte van die beperkinge daarvan soos in vorige paragrawe aangedui, bied tog moontlikhede om bepaalde werksvaardighede te verwerf. Sommige van hierdie werksvaardighede is ook oordraagbaar van aard, dit wil sê dit sou ook in beroepe aangewend kon word wat nie direk verband hou met die beroepsvak wat geneem is nie.

'n Sydelingse opmerking in hierdie verband is moontlik hier van pas: Aangesien so min skoolverlaters werk bekom wat direk verband hou met die beroepsvak(ke) wat hulle op skool geneem het, sou oorweeg kon word om beroepsvakke by die kernkurrikulum in te sluit wat meer algemeen en nie so gespesialiseerd van aard is soos die beroepsvakke wat tans aangebied word nie. 'n Alternatief sou wees om leerders ten minste een gespesialiseerde beroepsvak van sy keuse te laat neem plus 'n beroepsvak van 'n meer algemene aard.

Daar kon nie in die kernkurrikulumdokumentasie eksplisiete verwysings na die verwerwing van entrepreneurskapvaardighede gevind word nie. Dit wil dus voorkom asof die kernkurrikulum nie behoorlik voorsiening maak vir die skep van eie werksgeleenthede nie.

Alhoewel daar in 'n vak soos byvoorbeeld Voorligting die geleentheid is om leerders te leer hoe om 'n werkloosheid-situasie te hanteer, word daar nie eksplisiet in die kernkurrikulumdokumentasie daarna verwys nie. Gesien in die lig van die groot werkloosheidsyfer tans in Suid-Afrika en wat moontlik nog vir 'n geruime tyd sal voortduur, wil dit voorkom asof dit tog noodsaaklik is om eksplisiet daarna in kernkurrikulumdokumentasie te verwys.

5.3.4 Kriteria met betrekking tot differensiasie

Kriterium:

- (28) Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys moet by wyse van differensiasie voorsiening maak dat leerders in dieselfde skooljaar vakke op verskillende vlakke kan neem (p. 111).

Evaluerings

Daar kon nie in die beskikbare kernkurrikulumdokumentasie aanduidings gevind word dat leerders vakke in dieselfde skooljaar op verskillende vlakke kan neem nie. In die praktyk blyk dit egter wel die geval te wees (Vgl. TOD Ongedateerd: 1). Dit blyk tog wesenlik te wees dat die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys uitdruklik behoort aan te dui dat leerders vakke op verskillende vlakke binne dieselfde skooljaar kan neem nie.

Kriterium:

- (29) Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys behoort by wyse van differensiasie voorsiening te maak dat elke leerling sy volle potensiaal kan verwerklik, byvoorbeeld deur:

- (a) 'n wye vakkeuse;
- (b) keusemodules binne vakke; en
- (c) versnelde leertempo toe te laat (p. 112).

Evaluering

Differensiasie met betrekking tot beroepsvakke is reeds in 'n vorige paragraaf hanteer en hier word derhalwe net na die akademiese vakke verwys.

Die vakke in die vaklys (par. 5.2) wat donker gedruk is, is verpligte akademiese vakke wat deur alle leerders geneem moet word. Leerders spandeer 50% van die skooldag aan hierdie vakke (Vgl. Theron (b) 1992: 49-52). Die feit dat so 'n groot aantal akademiese vakke verplig is, en so min tyd daaraan afgestaan word, laat die vraag ontstaan of hierdie vakke wel tot hulle reg kan kom.

In 'n ondersoek wat Theron (1992 (b): 84, 108) landswyd in spesiale skole onderneem het, het 'n aantal skole aangedui dat akademiese vakke verminder behoort te word en slegs tot aan die einde van standerd 6 (Spesiale Onderwys) aangebied behoort te word, dit wil sê nie in die laaste twee skooljare nie. Dit dui daarop dat sommige spesiale skole moontlik 'n lae premie op akademiese vakke plaas. Tog is dit belangrik om daarop te wys dat sommige spesialeskoolleerders 'n groot akademiese agterstand het wanneer hulle tot spesiale skole toegelaat word en 'n bepaalde akademiese peil noodsaaklik is om bepaalde beroepsvakke te kan neem. Dit wil dus voorkom asof dit nie wys sou wees om alle leerders se akademiese onderwys noodwendig op dieselfde tydstip te staak nie. Daarvoor behoort ook differensiasie moontlikhede toegelaat te word.

Voorts moet daarop gewys word dat 'n leerder slegs 4 vakke hoef te neem en te slaag om 'n N1-kwalifikasie te kan verwerf wat gelykstaande aan standerd 8 is. Die vraag kan daarom tereg gevra word of dit billik is dat leerders in spesiale skole dan so 'n groot aantal vakke moet neem. Die volgende sake met betrekking tot die akademiese vakke in spesiale skole behoort verder ondersoek te word:

- * die moontlikheid van vakkeuse met betrekking tot akademiese vakke;

- * moontlike vermindering van die vakke wat geneem hoef te word;
- * tydtoekenning aan die vakke;
- * die minimum peil waarop die vakke behoort geneem te word; en
- * vakke wat noodsaaklik is om in kombinasie met bepaalde beroepsvakke te neem.

By 'n nadere ondersoek van die kernsillabusse het dit geblyk dat kernsillabusse nie uit verskillende modules bestaan nie en ook nie, vir sover vasgestel kon word, veel keusemoontlikhede binne vakke toelaat nie. Om by 'n nasionale onderwys- en opleidingskwalifikasiestruktuur te kan inskakel, blyk dit juis noodsaaklik te wees dat kurrikula modulêr in terme van so 'n kwalifikasiestruktuur uitgewerk sal wees.

Daar kon nie in die beskikbare kernkurrikulumdokumentasie aanduidings gevind word dat versnelde leertempo mag plaasvind nie. In die praktyk blyk dit egter wel die geval te wees (Vgl. TOD (a) Ongedateerd: 1). Die moontlikheid tot versnelde leertempo is noodsaaklik in Spesiale Onderwys om leerders byvoorbeeld betyds gereed te kry vir die beroepslewe. (Vergelyk byvoorbeeld wat in vorige paragrawe gesê is met betrekking tot vroeë skoolverlating.)

Kriterium:

(30) Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys moet voldoen aan die eise wat 'n multikulturele gemeenskap daaraan stel, dit wil sê dit moet op demokratiese waardes en oortuigings berus soos byvoorbeeld:

- (a) geen diskriminasie ten opsigte van ras, geslag, taal en geloof;
- (b) gelykheid en geregtigheid vir almal;
- (c) vrye, eie kulturele bedrywighede sonder om harmo-nieuse saambestaan te verhinder; en
- (d) kennis van en empatie vir ander kulture (p. 161-162).

Evaluering

Soos reeds in 'n vorige paragraaf gestel, is die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys hoofsaaklik saamgestel om in blanke leerders se behoeftes te voorsien. Die kernkurrikulum maak nie voorsiening vir Afrikatale (Eerste Taal) nie. Daar is ook gestel dat bepaalde geslagte nie noodwendig alle beroepsvakke mag kies nie. Die kernkurrikulum maak ook slegs vir Christelike Godsdiensonderrig voorsiening. Dit moet daaraan toegeskryf word dat die kernkurrikulum nog in die apartheids-era saamgestel is. Dit beteken egter nie dat die kernkurrikulum nie hierdie beginsels respekteer nie. Geen aanduidings kon in beskikbare kernkurrikulumdokumentasie gevind word wat op diskriminasie dui nie. 'n Kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys in Suid-Afrika sal egter bogenoemde leemtes moet uitskakel.

Geen kernkurrikulumdokumentasie kon gevind word wat stel dat gelykheid en geregtigheid vir almal 'n onderliggende beginsel vir die kernkurrikulum moet wees nie, of dat dit deur die kurrikulum bevorder moet word nie. Daar kon egter ook nie bewyse gevind word wat die teendeel stel nie. Gelykheid en geregtigheid is 'n Bybelse beginsel en die kernkurrikulum maak wel vir Bybelonderrig voorsiening. Die kernkurrikulum behoort ekplisiet aan te dui dat gelykheid en geregtigheid 'n onderliggende beginsel van die kurrikulum behoort te wees en dat dit aktief bevorder behoort te word.

Die kernkurrikulum maak voorsiening vir vrye eie kulturele bedrywighede vir blankes sonder dat harmonieuse saambestaan van andere daardeur verhinder word. In vakke soos Voorligting, Aardrykskunde en Geskiedenis kan voorsiening gemaak word vir verwerwing van kennis van en empatie vir ander kulture.

Alhoewel die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys ruimte bied vir voldoening aan die eise wat 'n multikulturele gemeenskap daaraan stel, wil dit tog voorkom of die kernkurrikulumdoku-

mentasie beter behoort aan te dui hoe aan hierdie eise voldoen moet word.

5.3.5 Kriteria met betrekking tot verwagtinge wat die Staat aan die kernkurrikulum stel

Kriterium:

(31) Die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys moet die breë doelstellings vir pre-tersiêre onderwys in Suid-Afrika, soos vroeër aangedui, te weerspieël (p. 164).

Evaluering

Indien die doelstellings vir pre-tersiêre onderwys met die breë doelstellings vir Spesiale Onderwys vergelyk word, blyk dit dat onder andere die volgende aspekte in die breë doelstellings vir pre-tersiêre onderwys nie eksplisiet in die breë doelstellings vir Spesiale Onderwys gereflekteer word nie:

- * die ontwikkeling van leerlinge tot individue met
 - ** 'n ontwikkelde gees; en
 - ** 'n verdraagsame en ewewigtige persoonlikheid;
- * voorbereiding vir verdere ontwikkeling;
- * hulle moet die wêreld waarin hulle leef kan verstaan.

Voorts blyk dit uit die breë doelstellings vir Spesiale Onderwys dat die doelstellings eintlik slegs die verstandelik gestremde kind in gedagte het en nie vir die meerderheid leerders wat tans in spesiale skole aangetref word, geformuleer is nie (Vgl. hoofstuk 3, par. 3.3.1).

Dit blyk derhalwe dat die breë doelstellings vir Spesiale Onderwys in ooreenstemming met die breë doelstellings vir pre-tersiêre onderwys gebring sal moet word en op die behoeftes van al die leerders wat hulle in spesiale skole bevind, gerig behoort te word.

Kriterium:

(32) Die doelstellings en doelwitte vir Spesiale Onderwys moet ten opsigte van die oordra van waardes daarop gerig wees om gesindhede te kweek wat saamhang met 'n respek vir:

- (a) die religieuse;
- (b) die medemens;
- (c) die natuur;
- (d) die samelewing en sy instellings;
- (e) geskiedenis en konvensies; en
- (f) die mens se verantwoordelikheid vir sulke waardes (p. 167).

Nie een van hierdie aspekte word ekplisiet in die breë doelstellings vir Spesiale Onderwys gereflekteer nie. Daar kon ook nie kernkurrikulumdokumentasie opgespoor word waarin spesifieke doelstellings en doelwitte vir Spesiale Onderwys gestel is waarin hierdie aspekte voorkom nie. Dit blyk derhalwe noodsaaklik te wees dat die doelstellings vir Spesiale Onderwys aangepas behoort te word.

Kriterium:

(33) Leerinhoud moet op 'n gebalanseerde wyse die kennis wat bemeester moet word, die vaardighede wat ontwikkel moet word en die waardes wat met die oog op die ontwikkeling van gesindhede ingeskerp moet word, duidelik aandui (p. 164).

Evaluering

By 'n bestudering van die betrokke kernkurrikulumdokumentasie het dit geblyk dat leerinhoud hoofsaaklik aangedui word in terme van kennis wat verwerf moet word. Dit is nie duidelik op 'n gebalanseerde wyse in terme van kennis, vaardighede en gesindhede uiteengesit nie. Dit wil dus voorkom asof die

leerinhoud van die verskillende kernsillabusse dringend hersien behoort te word en hergestruktureer behoort te word.

5.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die beskikbare kernkurrikulumdokumentasie vir Spesiale Onderwys in breë trekke aan die hand van gekonsolideerde kriteria en die implikasies daarvan, soos dit in die literatuurstudie geïdentifiseer en ontwikkel is, geëvalueer.

Daar is oor die algemeen bevind dat die kernkurrikulum in 'n mate aan die kriteria en hulle implikasies voldoen, maar dat daar ook groot leemtes in die kernkurrikulum bestaan ten opsigte van die voorsiening in die nagevorsde behoeftes van die gemeenskap en die leerders. Hierdie bevindinge kom daarop neer dat die kurrikulum vir Spesiale Onderwys nie doeltreffend en relevant genoeg is nie.

In die volgende hoofstuk sal 'n samevatting van die bevindinge en gevolgtrekkings waartoe geraak is, gegee word en sal aanbevelings met betrekking tot moontlike hersiening en aanpassing van die kurrikulum vir Spesiale Onderwys gemaak word.

HOOFSTUK 6

SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In hierdie laaste hoofstuk word die gevolgtrekkings waartoe tydens die evaluering in hoofstuk vyf geraak is, saamgevat en, op grond van hierdie gevolgtrekkings, aanbevelings met betrekking tot die verbetering van die kernkurrikulum vir spesiale skole gemaak.

6.2 DIE KRITERIA WAT AANGELÊ IS EN DIE MATE WAARIN DIE KERN-KURRIKULUM MIN OF MEER DAARAAN VOLDOEN

Ten einde 'n geheelbeeld van die evalueringsresultate van hoofstuk vyf te verkry, word hieronder in tabelvorm aangedui tot watter mate die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys voldoen aan elkeen van die toegepaste kriteria. Die nommers in die tabelle korreleer met die nommers van die kriteria soos gebruik in hoofstuk vyf.

| TABEL 6.1: Kriteria m.b.t. trans-kurrikulêre aspekte | | | |
|--|---------|------------|-------------|
| Kriteriumno. | Voldoen | In 'n mate | Voldoen nie |
| (1) | | X | |
| (2) | | X | |
| (3) | | X | |
| (4) | | X | |
| (5) | | X | |
| (6) | | X | |
| (7) | | X | |
| (8) | | X | |

TABEL 6.2: Kriteria m.b.t. leerdereise

| Kriteriumno. | Voldoen | In 'n mate | Voldoen nie |
|--------------|---------|------------|-------------|
| (9) | | X | |
| (10) | X | | |
| (11) | | X | |
| (12) | | X | |

TABEL 6.3: Kriteria m.b.t. beroeps en werkgewerseeise

| Kriteriumno. | Voldoen | In 'n mate | Voldoen nie |
|--------------|---------|------------|-------------|
| (13) | | X | |
| (14) | X | | |
| (15) | | X | |
| 16(a) | | X | |
| 16(b) | | X | |
| 16(c) | | X | |
| 16(d) | | X | |
| 16(e) | | X | |
| 16(f) | | | X |
| 16(g) | | | X |
| (17) | | X | |
| (18) | | X | |
| (19) | | X | |
| (20) | | X | |
| (21) | | X | |
| (22) | | X | |
| (23) | | X | |
| (24) | | X | |

TABEL 6.3: Kriteria m.b.t. beroeps en werkgewerseeise

| Kriteriumno. | Voldoen | In 'n mate | Voldoen nie |
|--------------|---------|------------|-------------|
| (25) | | | X |
| (26) | | | X |
| (27) | | X | |

TABEL 6.4: Kriteria met betrekking tot differensiasie

| Kriteriumno. | Voldoen | In 'n mate | Voldoen nie |
|--------------|---------|------------|-------------|
| (28) | | X | |
| 29(a) | | X | |
| 29(b) | | | X |
| 29(c) | | X | |
| 30(a) | | X | |
| 30(b) | | X | |
| 30(c) | | X | |
| 30(d) | | X | |

TABEL 6.5: Kriteria met betrekking tot Staatsverwagtinge

| Kriteriumno. | Voldoen | In 'n mate | Voldoen nie |
|--------------|---------|------------|-------------|
| (31) | | X | |
| 32(a) | | | X |
| 32(b) | | | X |
| 32(c) | | | X |
| 32(d) | | | X |
| 32(e) | | | X |

| TABEL 6.5: Kriteria met betrekking tot Staatsverwagtinge | | | |
|--|---------|------------|-------------|
| Kriteriumno. | Voldoen | In 'n mate | Voldoen nie |
| 32(f) | | | X |
| 33 | | | X |

6.3 SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.3.1 Gevolgtrekkings en aanbevelings met betrekking tot transkurrikulêre aspekte

6.3.1.1 Gevolgtrekking

Uit Tabel 6.1 blyk dit dat die kernkurrikulum slegs in 'n mate voorsiening maak vir transkurrikulêre aspekte. Alhoewel die kernkurrikulum ruimte laat vir die hantering van transkurrikulêre aspekte word hierdie aspekte nie duidelik eksplisiet in die kernkurrikulum aangedui nie.

6.3.1.2 Aanbeveling

Daar word aanbeveel dat:

- * 'n lys van alle transkurrikulêre aspekte saamgestel word;
- * riglyne voorsien word oor hoe hierdie aspekte in die aanbieding van die verskillende vakke hanteer behoort te word;
- * riglyne voorsien word oor hoe gemonitor kan word of hierdie aspekte voldoende hanteer word; en
- * riglyne voorsien word oor hoe die verwerkliking van hierdie aspekte geëvalueer kan word.

6.3.2 Gevolgtrekkings met betrekking tot leerdereise/-behoefte

6.3.2.1 Gevolgtrekking

Uit Tabel 6.2 blyk dit dat die kernkurrikulum slegs voldoende in een van die eise/behoefte van spesialeskoolleerders voldoen, naamlik in die senso-fisieke behoefte. In die res van die algemene behoeftes voldoen die kernkurrikulum slegs in 'n mate. Die kernkurrikulum sal derhalwe aangepas moet word om behoorlik in al die behoeftes van die leerders te voorsien.

6.3.2.2 Aanbeveling

Daar word in hierdie verband aanbeveel dat:

- * die kernsillabusse vir tale deeglik hersien sal word en ook kernsillabusse vir die ander landstale ontwikkel sal word;
- * riglyne voorsien sal word oor hoe taal- en kommunikatiewe vaardighede transkurrikulêr aangebied behoort te word;
- * die kernkurrikulum nie slegs vir Christelike religieuse opvoeding voorsiening sal maak nie, maar ook vir ander religieë op aanvraag;
- * die kernkurrikulum in sy totaliteit hersien sal word ten einde optimaal voorsiening te maak vir al die leerders wat hulle tans in spesiale skole bevind, byvoorbeeld deur
 - die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys direk by die hoofstroomkernkurrikulum en 'n nasionale onderwys- en opleidingskwalifikasiestruktuur te laat aansluit en al die moontlikhede wat dié kernkurrikulum en kwalifikasiestruktuur bied tot die beskikking van tradisionele spesialeskoolleerders te stel; en/of
 - spesialeskoolleerders sover moontlik en doenlik by die hoofstroom van die onderwys in te skakel en daar

vir hulle by wyse van 'n gedifferensieerde kurrikulum, spesiale onderrig-leerstrategieë, remediërende en kompensatoriese onderwysprogramme, en organisatoriese maatreëls, soos byvoorbeeld kleiner klas-groepe, voorsiening te maak.

6.3.3. Gevolgtrekkings met betrekking tot beroeps en werkgewerseise

6.3.3.1 Gevolgtrekking

Uit Tabel 6.3 blyk dit dat die kernkurrikulum in die meeste gevalle slegs in 'n mate aan beroeps- en werkgewerseise voldoen. Dit blyk dus noodsaaklik te wees dat die kernkurrikulum vir spesiale skole ook in terme van beroeps- en werkgewerseise hersien moet word.

6.3.3.2 Aanbeveling

In hierdie verband word aanbeveel dat:

- * vir doeltreffende beroepsaanleg- en belangstellings-bepalingsinstrumente voorsiening gemaak sal word;
- * die kernkurrikulum beter voorsiening sal maak vir voldoende realistiese, doeltreffende en relevante voorligting ten opsigte van vak- en beroepskeuses en in besonder vir die spesifieke beroep wat 'n leerder wil volg;
- * die kernkurrikulum voorsiening sal maak vir 'n verpligte oriënteringstydperk ten opsigte van beroepsvakke voordat vakkeuses gemaak word;
- * verdere ondersoek ingestel sal word na die instelling van 'n veel wyer reeks van beroepsvakke:
 - waarin die leerders werklik belang stel;
 - waarin die leerders aanleg toon;

- wat meer werksgeleenthede sal verseker en relevant en doeltreffend ten opsigte van die werksituasie sal wees;
 - wat sal voldoen aan die beroepsbehoeftes van beide geslagte;
 - wat voorsiening sal maak dat leerders met bepaalde geremd-/gestremhede sodanige vakkeuse kan maak dat hulle geremd-/gestremhede nie vir hulle 'n beroeps-belemmernis is nie; en
 - wat vakke of kursusse wat by tegniese kolleges en skole, die Nywerheidsrade en die Departement van Mannekrag bestaan, insluit en direk daarby met die oog op verdere studie aansluit sodat die leerder sy volle beroepspotensiaal kan verwesenlik;
- * 'n lys van werkgewerseise wat transkurrikulêr aangebied behoort te word by die kernkurrikulum ingesluit sal word, op datum gehou sal word, riglyne gegee sal word hoe hierdie werkgewerseise in die kurrikulum geïntegreer behoort te word, gekontroleer kan word dat dit voldoende aandag kry, en hoe geëvalueer kan word of dit werklik is;
- * die kernkurrikulum voorsiening sal maak vir doeltreffende toesig en monitering van leerders se vordering, ook vir 'n tyd lank nadat hulle die skool verlaat het;
- * die kernkurrikulum voorsiening sal maak dat 'n leerder geredelik sy vakkeuse kan verander indien veranderende omstandighede dit noodsaak;
- * die kernkurrikulum voorsiening maak dat opleiding nie te vroeg beëindig word nie, dit wil sê nie voordat:
- die leerder aanvaarbare standaard beroepskwalifikasie verwerf het waartoe hy werklik in staat is nie; of
 - die leerder die ouderdom van 18 jaar bereik het nie; en
 - die leerder volwasse genoeg is om die eise van die beroepslewe te hanteer nie;

- * die kernkurrikulum so saam te stel dat tekorte aan effektiewe onderwysers, fondse, goeie fasiliteite, toerusting en onderrig-leermateriaal nie die beroepsopleiding van spesialeskoolleerders aan bande sal lê nie en van ondersteuningsdienste en buite-instansies gebruik gemaak sal kan word waar nodig;
- * die kernkurrikulum, met die oog op bevredigende beroepsplasing, voorsiening sal maak vir voorbereiding vir die relevante werksomgewing (insluitende werkverskaffers) vir die leerder en die leerder vir die toepaslike werksomgewing;
- * die kernkurrikulum eksplisiet werkverkrygings- en -werkhouvaardighede sal insluit;
- * die kernkurrikulum voorsiening sal maak vir voldoende hulp van die skool ten opsigte van beroepsplasing, oorskakeling na die beroepsmilieu en die lewering van 'n bevredigende nasorgdiens;
- * die kernkurrikulum, by wyse van inskakeling by 'n nasionale onderwys en opleidingskwalifikasiestruktuur, gelykwaardig sal wees aan dié van hoofstroomonderwys sodat skoolverlaters sover moontlik dieselfde werkvoorusigte/-byvoordele sal kan geniet as skoolverlaters uit die hoofstroom van die onderwys (Vgl. aanbeveling in 'n vorige paragraaf) en die negatiewe houding en vooroordele van die gemeenskap, insluitend werkverskaffers, teenoor spesialeskoolleerders besweer kan word; en
- * entrepreneursvaardighede en die vaardighede om 'n werkloosheidsituasie te kan hanteer by die kernkurrikulum ingesluit sal word.

6.3.4 Gevolgtrekkings en aanbevelings met betrekking tot differensiasie

6.3.4.1 Gevolgtrekking

Uit Tabel 6.4 blyk dit dat die kernkurrikulum nie behoorlik vir differensiasie voorsiening maak nie en dat bepaalde tekortkominge in hierdie verband bestaan.

6.3.4.2 Aanbeveling

Ten einde hierdie tekortkominge uit te skakel word aanbeveel dat:

- * die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys by wyse van differensiasie eksplisiet voorsiening sal maak dat leerders in dieselfde skooljaar vakke op verskillende vlakke kan neem, dit wil sê dat versnelde leertempo toegelaat sal word;
- * die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys by wyse van differensiasie voorsiening sal maak dat elke leerder sy volle potensiaal kan verwerklik, byvoorbeeld deur:
 - die vakkeuse op grond van nagevorsde behoeftes te verbreed;
 - keusemodules binne vakke toe te laat; en
 - versnelde leertempo toe te laat (Vgl. vorige aanbeveling);
- * die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys aangepas word sodat dit aan die eise wat 'n multikulturele gemeenskap daaraan stel, kan voldoen, onder andere dat dit op demokratiese waardes en oortuigings sal berus soos byvoorbeeld:
 - geen diskriminasie ten opsigte van ras, geslag, taal en geloof;
 - gelykheid en geregtigheid vir almal;

- vrye eie kulturele bedrywighede sonder om harmo-nieuse saambestaan te verhinder; en
- kennis van en empatie vir ander kulture;
- * voorsiening gemaak sal word vir multi-kulturele onderwys waar verskillende kultuurgroepe in dieselfde klaskamer/skool geakkommodeer word.

6.3.5 Gevolgtrekkings en aanbevelings met betrekking tot verwagtinge wat die Staat aan die kernkurrikulum stel

6.3.5.1 Gevolgtrekking

Uit Tabel 6.5 kan afgelei word dat die kernkurrikulum slegs gedeeltelik in sommige verwagtinge wat die Staat op nasionale vlak daaraan stel voldoen. Verder is dit belangrik om daarop te wys dat daar nie werklik 'n nasionale kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys bestaan nie.

6.3.5.2 Aanbeveling

In bogenoemde verband word aanbeveel dat:

- * 'n nasionale kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys so spoedig moontlik ontwikkel sal word, of dat die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys by die hoofstroomkernkurrikulum sal inskakel, in welke geval laasgenoemde kernkurrikulum ook hersien sal moet word om in die spesifieke behoeftes van die tradisionele "spesialeskoolleerders" te voorsien;
- * die breë doelstellings in die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys aangepas sal word om met die breë doelstellings vir pre-tersiêre onderwys in Suid-Afrika te korreleer;
- * die doelstellings en doelwitte vir Spesiale Onderwys aangepas sal word om die volgende ten opsigte van die oordra van waardes en die kweek van gesindhede in te sluit:

- respek vir die religieuse;
- respek vir die medemens;
- respek vir die natuur;
- respek vir die samelewing en sy instellings;
- respek vir geskiedenis en konvensies; en
- respek vir die mens se verantwoordelikheid vir sulke waardes.

- * die leerinhoud in die verskillende kernsillabusse op 'n gebalanseerde wyse die kennis wat bemeester moet word, die vaardighede wat ontwikkel moet word en die waardes wat met die oog op die ontwikkeling van gesindhede inskerp moet word, duidelik sal aandui.

6.4 SLOT

Uit hierdie ondersoek het dit geblyk dat daar in werklikheid nie 'n nasionale kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys bestaan nie. Verder het dit uit die ondersoek geblyk dat dié kernkurrikulum wat deur die meerderheid spesiale skole gebruik word, nie voldoende doeltreffend en relevant is nie. Daar word vertrou dat die bevindings en aanbevelings van hierdie studie 'n bydrae sal lewer tot verbetering van Spesiale Onderwys in die nuwe onderwysbestel in Suid-Afrika.

* * * * *

BIBLIOGRAFIE

- ANASTASIOW, N.J. 1986. Development and Disability. A Psychological Analysis for Special Educators. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- ANDERSON V.E. 1969. Curriculum Guidelines in an Era of Change. New York: The Ronald Press Company.
- ANSPAUGH, D.J. Ezel, G. and Goodman, K.N. 1983: Teaching Today's Health. London.
- BAGNALL, R.D.; RECCHAI, M.A. & ROBINSON, Y. 1980. The Basis of the Curriculum: Theory and Development. New York: CurrDelCo Ltd.
- BAKER, B.S. 1975. A study of social status, personality characteristics, and motor ability of mentally handicapped girls. San Francisco: R and E Research Associates.
- BENNETT, C.I. 1990. Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice. Second Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- BISHOP, G. 1989. Curriculum Development. A textbook for Students. London: MacMillan Publishers.
- BLODGETT, H.E. 1971. Verstandelik Gestremde Kinders. Wat ouers en andere behoort te weet. Kaapstad: Tafelberg.
- BONSANQUET, B. 1979. What Religion is. Westport, Connecticut: Greenwood Press Publishers.
- BOTHA, J.L. 1988. Kurrikulering as Bestuursopgawe in die Spesiale Skool. Ongepubliseerde D.Ed.-verhandeling. Johnnesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

- BRAMELD, T. 1971. *Patterns of educational philosophy*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BRAUN, F. 1987. Vocational Training as a Link between the Schools and the Labour Market: the dual system in the Federal Republic of Germany. *Comparitive Education*, Volume 23, No. 2, p. 123 - 143.
- BRENNAN, W.K. 1982. *Changing Special Education*. Milton Keynes: Open University Press.
- BROLIN, D. 1972. Value of Rehabilitation Services and Correlates of Vocational Success with the Mentally Retarded. *American Journal of Mental Deficiency* 76(6), p. 644 - 651.
- BROLIN, D.E. 1982. *Vocational Preparation of Persons with Handicaps*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.
- BROUDY, H.S. 1971. The Philosophical Foundations of Educational Objectives, in Levit, M. (Ed) 1971. *Curriculum: Readings in the Philosophy of Education*. London: University of Illinois Press, p. 7 - 33.
- BRUNER, J.S. The Improtance of Structure, in: Golby, M., Greenwald, J. and West, R. (red) 1983: *Curriculum Design*, London, The Open University Press, p. 444-454.
- CALITZ, L.P., DU PLESSIS, S.J.P. EN STEYN, I.N. 1982. *Die Kurrikulum: 'n handleiding vir dosente en onderwysers*. Pretoria: Butterworth.
- CARL, A.; VOLSCHENK, A.; FRANKEN, T.; EHLERS, R.; KOTZE, K.; LOUW, N. & VAN DER MERWE, C. 1988. *Kurrikulumontwikkeling in die Primêre Skool. 'n Modulêre benadering*. Kaapstad: Maskew Miller Longman (Pty) Ltd.

- CARNEVALE, A.P., GAINER, L.J., MELTZER, A.S. & HOLLAND, S.L.
1988. Workplace Basics: The Skills Employers Want.
Training and Development Journal, p. 23-24.
- CASTELYN, H.C, SÖHNGE, W.F., STONE, H.J.S. & STEYN, G.H.A.
1978. Didaktiese Pedagogiek ODI 401 Gids 1. Pretoria:
Universiteit van Suid-Afrika.
- CAWOOD, J. MULLER, F.B. & SWARTZ, J.F.A. (Eds). 1982.
Grondbeginsels van die Didaktiek. Goodwood: Nasou Bpk.
- CLARK, B. 1986. Optimizing Learning. The integrative education
model in the classroom. Columbus: Merrill Publishing
Company.
- COHEN, J.S. 1960. An Analysis of Vocational Failures of Mental
Retardates Placed in the Community after a Period of
Institutionalization. American Journal of Mental
Deficiency 65, p. 371 - 375.
- CROSS, A. & MCCORMICK, R. (eds). 1986. Technology in Schools.
London: Open University Press.
- DE CORTE, E. 1971. Actualiteit en Analise van de problematiek
der Onderwijsdoelstellingen, Tydschrift voor Opvoedkunde.
Vol 16, nr 1, p. 4-38.
- DE CORTE, E. 1976. Didactische Evaluatie van het Onderwijs.
Leuven (België): Universitaire Pers.
- DE KOCK, A.S.J. 1981. 'n Opvoedkundig-sielkundige ondersoek na
die leefwêreld van twee groepe volwasse verstandelik-
gestremdes met spesiale verwysing na beroepstabiliteit.
M.A.-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van
Stellenbosch.

DEPARTEMENT VAN NASIONALE OPVOEDING (DNO). 1988. Nasionale Opvoedingsbeleid. Die onderwysprogramme vir pre-tersiêre onderwys in Suid-Afrika. NASOP 02-124 (88/06). Pretoria: Departement van Nasionale Opvoeding.

DEPARTEMENT VAN NASIONALE OPVOEDING (DNO). 1975. Verslag van die Interdepartementele Advieskomitee insake Gestremde Leerlinge (IAGL) oor Spesiale Onderwys as 'n faset van die nuwe gedifferensieerde onderwysstelsel aan die Komitee vir Onderwyshoofde (KOH). Pretoria.

DEPARTEMENT VAN NASIONALE OPVOEDING (DNO). 1992. Onderwysvernuwingstrategie. Bestuursoplossings vir Onderwys in Suid-Afrika. Pretoria: DNO.

DEPARTMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR (DOK), ADMINISTRASIE: VOLKSRAAD. 1974. Kernsillabusse vir Spesiale Onderwys. Pretoria: DOK.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR (DOK), ADMINISTRASIE: VOLKSRAAD. 1990. Die evaluering en bevordering van loopbaanonderwys. Hoofverslag van die Komitee insake die evaluering en bevordering van Loopbaanonderwys. Pretoria: DOK.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR, ADMINISTRASIE: VOLKSRAAD. 1990. Inligtingstuk aan Voorsitters van werkkomitees van die Kurrikulumkomitee vir Spesiale Onderwys. Pretoria: DOK.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN OPLEIDING (DOO). 1989. Onderzoek na die onderwysvoorsiening aan leerlinge met gespesialiseerde onderwysbehoeftes (verstandelik gestremdes). Pretoria: DOO (Verslag nr 7).

DEPARTMENT OF EDUCATION. 1994. Policy Proposals on Specialised Education. Pretoria: Department of Education.

- DERBYSHIRE, E.J. 1990. 'n Sosialiseringprogram vir die leergestremde sekondêre skoolkind in Buitengewone Onderwys. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- DERBYSHIRE, E.J. 1992. Kurrikulumontwerp in buitengewone onderwys: enkele kriteria. *Educare* 21(1) & 21(2). Pretoria: UNISA.
- DINGER, J.C. 1961. Post-School Adjustment of Former Educable Retarded Pupils. *Exceptional Children* 27(7), p. 353 - 360.
- DOLL, R.C. 1982. Curriculum Improvement: Decision making and process. London: Allyn and Bacon, Inc.
- DRECKMEYR, M. 1991-92. Kurrikulering vir Christelike Onderwys. Monografie. Opvoedkundevereniging van Suid-Afrika. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- DUMINY, P.A. EN SÖHNGE, W.F. 1981. Teorie en Praktyk. Pretoria: Longman.
- DU PLESSIS, P.J.J. 1974. Sosiopedagogiek: opvoedingswerklikheid en maatskaplike werklikheid. Johannesburg: McGraw-Hill.
- DU PLOOY, S.J. 1971. Die aard en betekenis van taalverwerwing by die agterlike kind. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- DU PLOOY, P. 1982. 'n Pedagogiese ondersoek na die stand van junior spesiale onderwys in Transvaal. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling. Pietersburg: Universiteit van die Noorde.

DU TOIT, L. 1985. 'n Opleidingsprogram vir onderwysers van verstandelik erg gestremde kinders met besondere verwysing na afstandsonderwys. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif. Pretoria: Unisa.

EISNER, W.E. 1985. *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, Second Edition. New York: MacMillan Publishing Company.

ENGELBRECHT, C.S. 1992. Onderwys tot saamleef in Suid-Afrika. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde Volume 12 Nommer 3. Pretoria: Buro vir Wetenskaplike Publikasies. p. 266-268

ENGELBRECHT, P. 1993. Relevante benaderings vir die Ortope-dagogiek binne 'n veranderende samelewing. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde Volume 13 Nommer 1. Pretoria: Buro vir Wetenskaplike Publikasies.

FORD, G.W. & PUGNO, L. 1964. *The Structure of Knowledge and the Curriculum*. Chicago: Rand McNally & Company.

FRASER, W.J., Loubser, C.P. & VAN ROOYEN, M.P. 1990. *Didaktiek vir die voorgraadse student*. Durban: Butterworths.

FULLAN, M. 1993. *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Farmer Press.

GARDNER, D.C. 1984. *Career and Vocational Education for Mildly Learning Handicapped and Disadvantaged Youth*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.

GARTNER, A. & LIPSKY, D.K. 1987. *Beyond Special Education: Towards a Quality System for all Students*. Harvard Educational Review 57(4), p. 367 - 395.

- GEARHEART, B.R. 1980. *Special Education for the 80's*. St. Louis: The C.V. Mosby Company.
- GOLBY, M., GREENWALD, J. & WEST, R. (eds). 1983. *Curriculum Design*. London: Open University Press.
- GOUSSARD, J.P.J. 1984. *Opvoeding tot beroepsvolwassenheid in die Transvaalse Spesiale Skole*. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- GRESSE, D.A. 1971. *Sosio-pedagogiese Verkenning*. 'n Eerste wegwyser in die Sosio-pedagogiek vir Onderwysstudente. Johannesburg: Juta en Kie Beperk.
- GUNTER, C.F.G. 1968. *Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde*. Vierde Druk. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars (EDMS) BPK.
- HAMILTON, J.H. 1971. *Die verstandelik gestremde leerling*. Stellenbosch: UUB.
- HANKS, P. (Ed). 1986. *The Collins English Dictionary*. Second Edition. Glasgow: William Collins Sons & Co. Ltd.
- HARMSE, H.J. 1982. *Pedagogiek, deel 4*. Durban: Butterworth.
- HASS, G. 1987. *Curriculum planning. A new approach*. 5th Edition. Boston: Allyn
- HASSANALI, A. 1993. *African Academy of Sciences, Whydah Newsletter* 13(3), June 1993, p.1.
- HERGENHAHN, B.R. 1982. *An introduction to theories of learning*, Second edition. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- HILL, J.S. 1974. Kriteria vir die seleksie en ordening van Kurrikuluminhoud. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- HILL, J.S. 1975. Kriteria vir die seleksie en ordening van kurrikuluminhoud. Pedagogiekstudies nr 85. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- HILL, J.S. 1983. Kurrikulumnavorsing en die onderwyser se aandeel daarin. (In; Landman, W.A., Coetzee, R.A., Hill, J.S., Möller, A.K. & Van Dyk, C.J., reds.: Navorsingsmetodologie vir onderwysstudente. Durban: Butterworth, p. 178-272.
- IDENBURG, Ph.J. 1975. Theorie van Het Onderwijsbeleid. Groningen: H.G. Tjeenk Willink.
- JACOBS, J.J. 1981. Die opvoedingstaak in die spesiale skool met besondere verwysing na die verwerking van die opvoedingsdoel. Ongepubliseerde M. Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- JANSEN, C.P. 1984. 'n Model vir 'n kurrikulumsentrum in die RSA. D.Ed.-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- JELGERSMA, G. Prof. Ongedateerd. Het Gevoelsleven van het achterlijke kind. Leiden: A.W. Sijthoff's Uitg. - Mij.
- KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 1988. 'n Onderzoek na die beroepsverspreiding en beroepstabiliteit van oudleerlinge van spesiale skole in die Kaapprovinsie. Kaapstad: KOD.
- KAPP, J.A. Prof. (Red.) 1991. Kinders met Probleme. 'n Ortopedagogiese perspektief. Pretoria: J.L. van Schaik.

- KEMPSTER, J. 1969. *The Living world of a child with learning problems*. Unpublished M.Ed-script. Pretoria: University of Pretoria.
- KING, A.R. AND BROWNELL, J.A. 1966. *The Curriculum and the Disciplines of Knowledge*. London: John Wiley and Sons, Inc.
- KLEIN, M.F. 1991. *The politics of Curriculum Decision-making*. New York: State University Press.
- KOMITEE VAN ONDERWYSDEPARTMENTSHOOFDE (KODH). 1991. 'n Kurrikulummodel vir Onderwys in Suid-Afrika. Pretoria: Departement van Nasionale Opvoeding.
- KOMITEE VAN ONDERWYSDEPARTMENTSHOOFDE (KODH). 1993. *Riglyne vir die samestelling van kernsillabusse*. Pretoria: Department van Nasionale Opvoeding.
- KOMITEE VAN ONDERWYSHOOFDE. 1990. *Notule. Paragraaf 56. 29*. Pretoria: Department van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad.
- KROUSE, M.A. 1986. *Opvoedkundig Verantwoorde Kurrikulumteorie*. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- KRÜGER, J.S. 1982. *Studying Religion. A methodological introduction to Science of Religion*. Pretoria: University of South Africa.
- KRÜGER, R.A. 1980: *Beginnels en kriteria vir kurrikulum-ontwerp*. Pretoria: HAUM Uitgewery.
- LABUSCHAGNE, F.J. & EKSTEEN, L.C. 1993. *Verklarende Afrikaanse Woordeboek*. Pretoria: Van Schaik.

- LANDMAN, W.A. (Red.) 1981. Kind en Skool: 'n fundamenteel-pedagogiese perspektief. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel Transvaal.
- LANDMAN, Prof Dr W.A. 1985. Fundamentele Pedagogiek en Kurrikulumstudie. Pretoria: NG Kerkboekhandel.
- LANDMAN, W.A. Ongedateer. Multikulturaliteit en Interkulturele Bedrywighe. Instituut vir Opvoedkundige Navorsing. Pretoria: UNISA
- LANDMAN, W.A. 1992. Vakbondwese en opleiding. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde Volume 12 Nommer 3, p. 286-291. Pretoria: Buro vir Wetenskaplike Publikasies.
- LAW, M. 1987. A Structured Programme of Work Experience for Pupils with Learning Difficulties. Support for Learning 2(2), p.39 -46.
- LE ROUX, A.G. 1970. Die verstandelik vertraagde kind. Pretoria Sielkundebiblioteek 16. Pretoria: J.L. van Schaik Beperk.
- LEVIT, M. (ed). 1971. Educational Objectives. Curriculum readings in the philosophy of education. London: University of Illinois Press. p. 7-33.
- LEWY, A. 1977. Handbook of Curriculum Evaluation. Paris: UNESCO.
- LOMBARD, S. 1989. Kriteria vir die evaluering van die wyse waarop 'n kurrikulum opgestel is. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- LOTTERING, J.H. 1983. 'n Fundamenteel-pedagogiese verifikasie van enkele uitsprake oor die doelstellings van die Spesiale Skool. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

- LOUBSER, C.P. 1985. 'n Strategie vir die evaluering van 'n vakkurrikulum. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- MADDEN, N.A. & SLAVIN, R.E. 1983. Mainstreaming Students with Mild Handicaps: Academic and Social Outcomes. Review of Educational Research, Winter 1983, Vol. 53, No. 4, p. 519-569. Johns Hopkins University.
- MAGER, R.F. 1962. Preparing Instructional Objectives. California: Fearom Publishers, Inc.
- MAHOMED, S. 1986. A critical evaluation of the Physiotherapy undergraduate curriculum at Medunsa. Unpublished M.Ed. Disertation. Pretoria: University of South Africa.
- MALAN, M.M. 1982. Inleiding tot die kurrikulum. Potchefstroom: Pro Rege.
- MCCORMIC, R. & JAMES, M. 1988. Curriculum Evaluation in Schools. Kent: Croom Helm Ltd.
- MCLEOD, J. (red). 1968. The slow learner in the primary school. Sydney: Ian Novak.
- MEYER, L.W. 1983. Die selfkonsep van die verstandelik gestremde adolessent. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling. Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth.
- MÖLLER, T. 1987. Die georganiseerde ouergemeenskap en kurrikulumbetrokkenheid. Pedagogiek Joernaal 8, p. 53-73.
- MOSTERT, J.M. 1985. Prosedures by die bepaling van doelstellings vir vakkurrikula. D. Ed-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

- MOSTERT, J.M. (Red.) 1986. Riglyne vir kurrikulumontwikkeling. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- NECC. 1992. Framework Report. NEPI Report. A project of the National Education Co-ordinating Committee. Cape Town: Oxford University Press
- NEL, W.J.M. 1985. 'n Onderzoek na die moontlike implementering van gedifferensieerde onderwys in die spesiale skool. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- NEUBERT, D.A. & FOSTER, J. 1988. Learning Disabled Students Make the Transition. Teaching Exceptional Children 20(3), p. 42 - 44.
- NEUHOFF, A.F. 1984. Die spesiale skoolleerling as 'n kind met 'n probleem. Identifisering, hulpverlening en verwysing. (Streekkursus in Beroepsleiding vir spesiale skole). Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.
- NICHOLLS, A. & NICHOLLS, S.H. 1978. Developing a curriculum. A practical guide. London: Allen & Unwin.
- NIEBUHR, G.A. 1986. 'n Kurrikulumontwikkelingsmodel vir Onderwysvoorsiening aan die leerpligte in die RSA wat skoolplig voltooi het. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- ODENDAL, F.F. (Red.); SCHOONEES, P.C.; SWANEPOEL, C.J.; DU TOIT, S.J. EN BOOYSEN, C.M. 1987. HAT. Johannesburg: Perskor-Uitgewery.
- OLIVA, P.F. 1988. Developing the curriculum, Second Edition. IL: Scott Foreman.

- ORNSTEIN, A.C. & HUNKINS, F.P. 1988. Curriculum: foundations, principles and issues. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- OZMON, H.A. & CRAVER, S.M. 1990. Philosophical foundations of education. New York: Merrill
- PAINTER, R.E. 1988. 'n Evaluering van die vakkurikulum vir Gesondheidsopvoeding vanuit 'n kurrikulumteoretiese Perspektief. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- PAPENFUS, J.N. 1977. 'n Didaktiese ontwerp vir die opleiding van Biologie-onderwysers in Transvaal. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- PRATT, D. 1976. Humanistic goals and behavior. Behavioural Objectives: Towards a synthesis. Journal of Curriculum studies, Vol. 8 nr 1, p. 15-26.
- PRATT, D. 1980. Curriculum: Design and Development. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- PRETORIUS, J.W.M. 1982. Kommunikasie in die klaskamer. Pretoria: Van Schaik
- RAND, A. 1967. Introduction to Objectivist Epistemology. Canada: New American Library.
- RUPERTI, R M, 1977. Die onderwysstelsel in Suid-Afrika. Tweede Uitgawe. Pretoria: J L van Schaik Beperk.
- REYNOLDS, J. & SKILBECK, M. 1986. Culture and the Classroom. London: Open Books Publishing Limited.

- SAYLOR, J.G. (Red.) 1981. Curriculum Planning for better Teaching and Learning. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SCHUBERT, W.H. 1986. Curriculum: Perspective, Paradigm and Possibility. New York: MacMillan Publishing Company.
- SCHWAB, J.J. 1983. Structure of the Disciplines, in: Golby, M., Greenwald, J. and West, R. (red). Curriculum Design, London: The Open University Press, p. 249-267.
- SCRIVEN, M. The Methodology of Evaluation, in: Gress, J.R. and Purpel, D.E. (Ed) 1983: Curriculum: An Introduction to the field. California: McCutchan Publishing Corporation, p. 408-437.
- SNYMAN, M.P. 1989. Die sosiale lewe van die verstandelik gestremde kind in opvoeding. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- SÖHNGE, Prof. W.F. 1983. Die Sinvraag in die didaktiek. Intreerede. Educare, Jaargang 12 Volume 12, p. 18-27. Unisa: Pretoria.
- SPIER, J.M. 1972. Oriëntering in die Christelike Wysbegeerte. Bloemfontein: Sacum Bpk.
- STANDAERT, R. EN TROCH, F. 1982. Leren en Onderwijzen. Inleiding tot de algemene didactiek. Leuven: Uitgeverij Acco.
- STANDER, G. 1972 Neigingstruktuur-analise by die Leergestremde kind. Referaat gelewer tydens die 10de kongres van SIRSA. Stellenbosch 1971. Monografieë van die Sielkundige Instituut van die RSA. Nr 119. Pretoria.
- STEENKAMP, C.J.H. 1984. Loopbaanbegeleiding van die verstandelik gestremde leerling in spesiale skole van die Transvaalse Onderwysdepartement. Ongepubliseerde M.Ed.-

verhandeling. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

STEENKAMP C.J.H. 1985. Die beroepsnood van die verstandelik gestremde leerling van die spesiale skool. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

STENHOUSE, L. 1975. An introduction to curriculum research and development. London: Heineman Educational Books Ltd.

STEYN, H.J. 1984. Die opleidings- en beroepsmoontlikhede vir spesiale skoolleerlinge. (Streekkursus in Beroepsleiding vir spesiale skole). Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.

STEYN, I.N. 1982. Onderrig-leer as wyse van Opvoeding. Pretoria: Butterworth.

STODDEN, R.A. 1979. Occupational Interests and Mentally Retarded People: Review and Recommendations. Mental Retardation 17(6), p. 294 - 298.

STONE, H.J.S. 1981. Gemeenskaplikheid en diversiteit. 'n Profiel van die Vergelykende Opvoedkunde. Johannesburg: McGraw-Hill.

STRAUSS, J. 1977. Die betekeniswêreld van die kind met 'n psigoneurologiese leergestremdheid vanuit 'n wordingspedagogiese perspektief. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth.

STRAUSS, D.F.M. Prof. 1978. Inleiding tot die kosmologie. Bloemfontein: Sacum Beperk.

STUART, J.F. 1986. Die betekenis, waarde en rol van die inhoudelike struktuur, die kenleer en die eie aard van 'n

vakdisipline in skoolvakkurrikulering. Johannesburg: Lesing gelewer tydens Simposium: Vakdidaktiek. Oktober 1986.

SUGDEN, D. (ed). 1989. Cognitive Approach in Special Education. London: The Falmer Press.

SUID-AFRIKA (Republiek). Wet op Onderwysdienste, 1967. (Wet 41 van 1967.) Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA (Republiek). Wysigingswet op die Nasionale Onderwysbeleid. (Wet 103 van 1986 (5) (b) (:10)) Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA (Republiek). Wet op Onderwys (Volksraad), 1988. (Wet 70 van 1988). Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA (Republiek). 1994. Draft White Paper on Education and Training. Staatskoerant, Vol. 351, No. 15974. Pretoria: Staatsdrukker.

SWART, A. (red). 1986. Vakonderrigstrategie. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

TAWNEY, D. (ed). 1976. Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications. London: MacMillan.

THERON, M.J. 1986. Die effek van godsdiens op die gedrag van Xhosaleerlinge. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling, Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

THERON, M.J. 1990. Studiereis in verband met Spesiale Onderwys, Primêre Onderwys en Kurrikulering. Pretoria: Departement van Onderwys en Kultuur: Administrasie Volksraad (DOK:AV). Pretoria: DOK:AV.

- THERON, M.J. 1992(a). Verslag oor 'n studiereis na Israel. Pretoria: Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad
- THERON, M.J. 1992 (b). Werksverslag oor 'n empiriese ondersoek na die doeltreffendheid en relevansie van die kurrikulum vir Spesiale Onderwys in die Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad (DOK:AV). Pretoria: DOK:AV.
- TRANSVAAL. Provinsiale Administrasie. 1968. Ordonansie op spesiale onderwys, no. 20 van 1968. Pretoria
- TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTMENT. Ongedateer. Besondere didaktiese aspekte van Spesiale Onderwys. Pretoria: TOD
- TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTMENT (TOD) Ongedateer. T.O.D. - Spesiale Onderwys - Evaluering. Pretoria: TOD
- TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTMENT (TOD). 1985. Handleiding vir Gespesialiseerde Onderwys. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.
- TYLER, R.W. 1949. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: The University of Chicago Press.
- UNRUH, G.G. & Unruh, A. 1984. Curriculum development, Problems, processes and progress. New York: McCutchan.
- VAN DER MERWE, C.A. 1969. Die aktualisering van intelligensie by die agterlike kind. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling. (Opvoedkundige studies nr 63). Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- VAN DER STOEP, F. & Louw, W.J. 1981. Inleiding tot die Didaktiese Pedagogiek. Pretoria: Academica.

- VAN ECK, R.J. 1987. Die ontwikkeling van 'n belangstellingsvraelys vir leerlinge in spesiale skole. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- VAN JAARSVELD, N.H. 1986. Perspektief op kurrikulering in beroepsoriëntering. Onderwysbulletin, xxx (3), 1986, p.5-20
- VAN RYNEVELD VAN DER HORST, H. 1993 Differentiated instruction and the multicultural classroom. Educare 22 (1&2), 1993. Pretoria: UNISA.
- VAN RENSBURG, C.J.J., Kilian, C.J.G. & Landman, W.A. 1981. Fundamenteel Pedagogiese Begripsverklaringe - 'n Inleidende Oriëntering. Pretoria: NG Kerkboekhandel Transvaal.
- VAN SCHALKWYK, O.J. 1978. Vergelykende Opvoedkunde (B.Ed) OVO401 Gids 1. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- VAN ZYL, A.J. 1988. Beroepsgerigte onderwys aan spesiale skole in Transvaal. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- VEDDER, R. 1977. Kinderen met leer- en gedragsmoeilikheden. Negende druk. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- VENTER, E.A. Ongedateer. Wysgerige Temas. Bloemfontein: SACUM Beperk.
- VENTER, E.A. 1972. Groot Waarhede van Ons Geloof. Bloemfontein: SACUM Beperk.
- VISSER, J.C.P.N. 1979. Die wese van die Verstandelik Gestremde Kind. Oriënteringskursus vir hoofde van spesiale skole in

Transvaal, 1-5 Oktober 1979. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.

VISSER, J.C.P.N. 1984. Die praktiese implementering van beroepsleiding in die spesiale skool: Die komponent selfkennis. (Streekkursus in beroepsleiding vir spesiale skole.) Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.

VREY, J.D. 1979. Die opvoedeling in sy selfaktualisering. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

WALTERS, S.W. 1978. The design of a Theoretical Model for the Construction of a Curriculum for Physical Science. Unpublished. Ph. D-thesis. Cape Town: University of Cape Town.

WEBSTER, P.S. 1980. Occupational Role Development in the Young Adult with Mild Mental Retardation. American Journal of Occupational Therapy 34(1), p. 13 - 18.

WELHAGE, G.G. 1987. A Program Model for At-Risk High School Students. Education Leadership 44(6), p. 70 - 73.

WESSELS, H.J. 1977. Evaluering in Kurrikulumontwerp. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

WESTHPALEN, K. 1973. Praxisnahe Curriculumentwicklung. Donauwörth: Auer.

WHEELER, D.K. 1979. Curriculum Process. London: Hodder en Stoughton.

WHEELER, D.K. 1983. Curriculum Process. London: Hodder en Stoughton.

WHEELER, J.J. 1978. 'n Psigodiagnostiese ondersoek oor aggressiewe gedrag by die swakbegaafde kind. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Pretoria: UNISA.

ZIAS, R.S. 1976. Curriculum: Principles and Foundations. New York: Harper, Row & Bacon.